Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 0570100
Centre d'intérêt: 120

Jalons d'intervention sur l'université / [préparé pour la] Centrale de l'enseignement du Québec, XXVIIe congrès général, Québec, 25 au 30 juin 1980. -- Sainte-Foy : La Centrale, 1980.
67 p. ; 28 cm. -- (Défis d'aujourd'hui, réalités de demain)

Titre de la couv. Code: A-80 C0-13. Bibliogr.: p. 61-63.

Descripteur(s): *Attitude du syndicat *Syndicalisme *Rôle de l'université *Relations université-communauté *Démocratisation de l'enseignement *Education permanente *Formation des enseignants *Perfectionnement des enseignants *Recherche scientifique *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission d'étude sur les universités

Le document vise les objectifs suivants: 1. souligner l'intérêt de la Centrale pour le développement d'un niveau d'enseignement supérieur plus démocratique; 2. exprimer la volonté de la CEQ de se préoccupper de ce champ du système d'enseignement; 3. inviter tous les agents concernés à participer à l'élaboration d'un énoncé de politique en ce domaine, duquel découlera une plate-forme revendicative; 4. réaffirmer la nécessité d'articuler les pratiques socio-pédagogiques aux luttes revendicatives; 5. faire appel à la collaboration de toute autre organisation, afin de s'assurer que le débat sur l'université se fera en profondeur dans l'ensemble de la société et, au premier chef, dans les organisations susceptibles de refléter les aspirations ouvrières, populaires et étudiantes.

Le premier chapitre rappelle le contexte et les dimensions du débat global sur l'enseignement supérieur et la recherche qui touche actuellement l'ensemble des pays industrialisés. Le chapitre suivant aborde le situation québécoise et rend compte du caractère spécifique des questions qui s'y développent, dans le sillage des consultations ministérielles sur l'université et la recherche scientifique. Le troisième chapitre fait le point sur les positions des travailleurs universitaires, telles qu'exprimées par l'organisation syndicale. Le quatrième chapitre traite de la formation et du perfectionnement des travailleurs de l'enseignement, en rapport avec la transformation attendue de l'université.

Type de document: r

EDUQ 8570100

centrale de l'enseignement du québec
XXVIIIe congrès général, Québec,
25 au 30 juin 1980

Jalons d'intervention sur l'université

EDUQ 8570100

Table des matières

Introduction

- DE 1978 à 1980, 4
- Fondements actuels de notre préoccupation pour ce niveau du système d'enseignement, 4
- Une tâche importante nous attend, 6
- Notre plan, 6

Chapitre un
Le contexte et les dimensions de ce débat, 8

1. Démocratiser l'enseignement supérieur, 8
2. La recherche scientifique en question, 10
3. L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université?, 10
4. Le contexte canadien de ce débat, 10
5. Le savoir au service de quel pouvoir?, 11
6. Conclusions, 12

Chapitre deux
L'université québécoise en question, 13

1. La CEU entre en scène, parmi beaucoup d'autres intervenants, 13
2. Vers une politique de recherche scientifique québécoise, 16
3. L'université et les services à la collectivité, 18
4. L'éducation permanente, 20
5. Conclusions, 21

Chapitre trois
Le syndicalisme à l'université, 23

1. Quelques temps forts de la décennie, 23
2. Un syndicalisme en quête de son propre projet, 27
3. Conclusion, 29

Chapitre quatre
La formation et le perfectionnement des travailleurs de l'enseignement et l'université, 30

1. La position de base de la CEQ, 30
2. Notre réaction au rapport de la CEU, 31
3. Conclusion, 32

Conclusion générale, 36

Annexe 1, 38

Annexe 2, 41

Annexe 3, 43

Annexe 4, 47

Annexe 5, 54

Bibliographie, 61

Notes et références, 64

Introduction

Le mandat particulier qui est à la source de ce document **Jalons d'intervention sur l'université** provient d'une résolution adoptée par le Congrès de la CEQ en 1978, en complément des mesures visant à nous doter pour 1980 d'une «proposition d'école» pour le primaire-secondaire. Cette résolution se lit comme suit:

Que la CEQ prenne les mesures nécessaires pour que le Congrès de 1980 puisse se prononcer sur un volet de la plate-forme de l'école qui porterait sur les niveaux collégial et universitaire, en étroite collaboration avec les sections concernées.

Ces volets, collégial et universitaire, ainsi que des dossiers sur un certain nombre d'autres questions devaient, selon ce Congrès, s'ajouter au projet de proposition d'école, lui-même en discussion, le tout constituant «la plate-forme globale de la CEQ sur l'école publique».

En fait, le Congrès de 1978 ne faisait que reprendre, certes de façon plus articulée, une préoccupation déjà fort ancienne à la CEQ en ce qui a trait au niveau universitaire. Ainsi qu'elle le rappelle tout au long de son **Mémoire à la Commission d'étude sur les relations entre les universités et les gouvernements** (avril 1969), la CEQ a constamment exprimé son plus vif intérêt pour le développement d'un véritable réseau public d'universités, entièrement sous la juridiction du gouvernement québécois[1]. À cette époque, la CEQ justifiait son intervention dans le champ universitaire par les deux assises suivantes: (a) sa volonté de contribuer au progrès de l'éducation; (b) la formation et le perfectionnement professionnels de ses membres.

Estimant que l'État était «le gardien du bien commun», la CEQ souhaitait lui voir jouer «un rôle prépondérant en ce qui concerne la définition du rôle social moderne des universités». Soutenant que «se méfier de l'État démocratique, c'est en somme se méfier de soi-même», elle proposait dès lors l'intégration des universités privées dans un vaste secteur public de l'enseignement supérieur québécois, et appuyait avec enthousiasme l'avènement d'une Université du Québec, vouée entre autres objectifs à la formation des maîtres, et offrant de nouvelles possibilités d'insertion dans les régions non desservies jusqu'alors. Quant à la contradiction classique évoquée dans toute étude portant sur l'université, entre l'autonomie traditionnelle de ces établissements et les nouveaux besoins de coordination, notre Mémoire estimait qu'elle pouvait se résorber, sans faire «perdre aux universités leur véritable liberté, leur véritable autonomie et leur véritable originalité», pourvu que le gouvernement fédéral abandonne toute initiative d'aide aux provinces en matières de culture et d'éducation».

De même la CEQ s'est-elle aussi depuis longtemps préoccupée des liens à assurer entre les paliers du système scolaire, ainsi qu'en témoigne cette résolution du Congrès de 1969:

Que la CEQ intervienne auprès du ministère de l'Éducation pour exiger une meilleure coordination entre les divers niveaux d'enseignement:

- *élémentaire*
- *secondaire*
- *collégial*
- *universitaire.*

C'est ainsi que tout au long des vingt dernières années, nous pourrions retracer des décisions de nos instances et des interventions de la Centrale révélant qu'elle a constamment été mandatée aux fins de militer pour le développement et la démocratisation de l'université québécoise, aussi bien que pour l'intégration de ce niveau d'enseignement à l'ensemble du système scolaire public, en coordination avec le développement des autres niveaux, notamment le collégial, les volets recherche, éducation permanente et service à la collectivité. Aussi il est bien normal que notre Congrès de 1978 ait estimé important d'affirmer que **la perspective à envisager pour une organisation comme la nôtre est une plate-forme couvrant tous les aspects et les niveaux de l'enseignement**. Ne pas l'avoir fait aurait été fort troublant, compte tenu de la transformation de la CEQ depuis 1970, tant en ce qui a trait à la composition de ses effectifs qu'à l'approfondissement de ses objectifs sociaux et politiques, autant qu'éducatifs et pédagogiques.

De 1978 à 1980

Devant la Commission d'étude sur les universités (CEU), la CEQ soulignait avec force les ramifications diverses d'un débat sur l'université, en ce qui touche par exemple la situation globale de la formation et du perfectionnement des maîtres, et n'hésitait pas à situer la création de la CEU dans le contexte de la contre-réforme en éducation, déjà manifeste aux autres niveaux. C'est pourquoi, nous concluions notre Mémoire à la CEU sur le rappel suivant:

Nous voulons, en tout dernier lieu, lui souligner que notre propos ne s'écarte pas de celui que nous tenons sur d'autres niveaux du système scolaire québécois.

Nous sommes conscients que parfois le pouvoir politique a intérêt à ce que des réflexions sur le changement en milieu scolaire se fassent de façon morcelée en le prenant par tranche ou en le sortant de son cadre social; nous sommes conscients aussi que des enquêtes ou des recherches gouvernementales peuvent masquer des tentatives d'implantation à la pièce, de certaines politiques déjà décidées.

Mais la CEQ a soulevé dans ***Proposition d'école****, texte mis en discussion pour son prochain Congrès, bien des aspects qui sont traités dans le présent Mémoire: démocratisation, financement, condition féminine et système scolaire...*

Ces deux textes, (notre Mémoire et cette Proposition), doivent être vus en complémentarité et s'éclairent mutuellement; nous ne pouvons que souhaiter que vous ayez le temps d'en prendre connaissance et que vous souleviez auprès du pouvoir politique les véritables débats.

En juin 1978, s'adressant cette fois au ministre de l'Éducation à propos de son Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, la CEQ exigeait «la publication d'un Livre blanc, ou à tout le moins la publication de sa politique globale d'éducation, du **préscolaire à l'université**».

Quelques mois plus tard, le Conseil général, dans sa dénonciation du Livre blanc ministériel sur l'enseignement collégial, ne manquait pas de

demander au gouvernement et au MEQ d'élaborer et de proposer à la population québécoise une politique globale cohérente permettant l'égalité des chances à toute la population d'accéder à l'enseignement supérieur

[et de] réaffirmer que les causes fondamentales des inégalités scolaires, de l'abandon des études et de la non-accessibilité pour tous aux études supérieures proviennent des inégalités sociales engendrées par notre système socio-économique fondé sur l'exploitation de la majorité par une minorité possédante.

(Résolutions du CG, déc. 1978)

S'agissant du débat sur «la politique scientifique» lancé par un autre Livre vert ministériel, la CEQ fait preuve là encore du même souci: intégrer ce champ à une vision plus globale des besoins sociaux et de l'université, ainsi que le révèle son Mémoire sur cette question:

— la CEQ désire assurer à l'enseignement et à la recherche universitaires l'autonomie nécessaire et une constante adéquation aux besoins de l'ensemble de la population;

— la CEQ entend indiquer sa volonté que la responsabilité de la recherche ne soit pas entièrement happée par l'État ou l'entreprise mais demeure aussi dans les universités;

— la CEQ souhaite la reconnaissance véritable du statut de la recherche en milieu universitaire, de même que des conditions d'emploi et de travail améliorées pour le personnel d'exécution de la recherche. (2)

Encore ici, même effort de lier recherche et enseignement universitaires, et de relier ces activités à l'ensemble de nos visées éducatives et sociales.

Fondements actuels de notre préoccupation pour ce niveau du système d'enseignement

Depuis 10 ans, la CEQ s'est transformée et a élargi considérablement son champ d'analyse et d'intervention, à mesure que se consolidaient son option syndicale et son engagement socio-politique. Les raisons que nous avons maintenant de vouloir développer notre politique sur l'université, et de vouloir l'articuler aux éléments de politique que nous sommes en train de nous donner sur les autres volets du système éducatif, ce sont les mêmes qui ont soutenu notre développement syndical et notre action socio-pédagogique jusqu'ici.

• Tout d'abord, comme centrale syndicale oeuvrant au premier titre dans le service public de l'enseignement, représentative de 80% des travailleurs de ce secteur, enseignants, chercheurs, techniciens, soutien, il revient à la CEQ, non pas de s'approprier le débat sur l'université québécoise, mais de voir à ce qu'il se fasse, le plus largement possible, et dans un cadre de continuité et d'intégration avec les autres questions qui traversent l'école québécoise, à tous les niveaux. Nous savons d'expérience que **le syndicalisme a constitué un facteur-clé de démocratisation de l'enseignement québécois, tout comme nous sentons certains acquis glisser sous nos pieds.** Il importe donc de pouvoir dresser sur la voie de la contre-réforme un très vaste front de solidarité dont

nous nous devons de rappeler sans cesse l'importance et que nous devons animer sans désemparer.

• Nos adhérents du secteur universitaire sont venus rejoindre des syndiqués de l'enseignement qui constituent eux-mêmes une importante clientèle des services universitaires. Depuis plus de dix ans s'est échafaudé tout un ensemble de relations complexes dans le champ de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire-secondaire, mettant en cause les universités, le MEQ, la CEQ et ses affiliés, au sein d'un réseau d'ententes et de structures, par ailleurs continuellement remises en question. De plus, la CEQ se doit de forcer le débat et la recherche de solutions en ce qui a trait à la formation et au perfectionnement des non-enseignants qu'elle regroupe, et qui sont laissés pour compte dans les approches tant gouvernementales qu'universitaires actuelles.

• Enfin, est-il besoin de rappeler que l'analyse sociale de l'école que la CEQ a développée par ses pratiques et inscrite dans ses orientations officielles depuis près de 10 ans lui fait en quelque sorte obligation aujourd'hui, d'une part d'approfondir, de compléter et d'intégrer sa vision de l'ensemble des volets du système d'enseignement, et d'autre part, d'articuler cette politique éducative à son projet de société, lui-même en gestation. Ainsi que le soutenait la CEQ au sommet de La Malbaie (mai 1977), tout plan de développement économique doit «prévoir la mise en place progressive des équipements collectifs et sociaux indispensables touchant l'éducation, la santé, la culture», puisque telles devraient être ses finalités ultimes.

Mais à ces raisons d'ordre général s'en ajoutent d'autres davantage reliées à la conjoncture et à nos propres débats et besoins internes.

• C'est tout d'abord la dynamique même du projet «proposition d'école» qui implique que nous en arrivions à expliciter nos vues sur l'université, tout comme sur le niveau collégial d'ailleurs. Tant la conception de la personne et les pratiques scolaires que la réelle démocratisation économique, sociale, culturelle et politique de la société québécoise sur lesquelles se fonde cette proposition supposent la mise à contribution active des ressources universitaires, dans leurs fonctions de production/transmission de la connaissance, mais aussi de formation des travailleurs de l'enseignement eux-mêmes. **Pour sa réalisation même, la proposition d'école que nous sommes à formuler requiert une transformation profonde de l'université, dans le sens d'une prise en compte là aussi du réel vécu par la majorité, et du développement de la fonction critique.** Comment se demande-t-on encore, pourrait-on assurer la formation de base que nous proposons pour les étudiants du secondaire, mettre en oeuvre les services souhaités pour les adultes, les inadaptés, la petite enfance, obtenir les manuels scolaires désirables, sans une mise à contribution de tous les instants des professeurs et chercheurs de niveau universitaire?

• C'est aussi le train de mesures qui est en train de s'appliquer à l'enseignement collégial, ce dont nous avons souligné l'impact sur l'université dans les termes suivants:

L'existence même du secteur général relève de la division du travail; cependant, on sait qu'il est la voie obligée vers l'université et, à ce titre, l'analyse devrait également porter sur la formation universitaire elle-même. C'est là un travail qui reste à faire. (3)

Point n'est besoin de disserter longtemps en effet pour convenir, en ce qui nous concerne, de l'importance de coiffer d'une même perspective de démocratisation le développement de tous les aspects de l'enseignement post-secondaire, dont l'enseignement supérieur.

À l'instar de ce que nous affirmons dans notre approche de l'enseignement collégial, ne pouvons-nous pas soutenir que le débat sur l'université, «implique un débat sur le système de production et sur la société elle-même», et encore:

que la définition d'un type de formation générale et professionnelle débouchant sur le monde du travail implique une réflexion approfondie ***sur l'organisation du travail et le rôle assigné aux travailleurs dans la société.***

(que) toutes les réformes scolaires importantes n'ont pas de sens en elles-mêmes; elles ne sont que le reflet, la conséquence de l'évolution plus globale de toute une société. (4)

L'analyse de l'enseignement collégial nous conduit directement à considérer ce niveau comme un filtre interposé entre le secondaire et l'université, et comme un répartiteur des fonctions sociales, permettant aux uns d'accéder au palier supérieur, acheminant les autres à des postes intermédiaires. Vouloir rendre le CEGEP plus accessible, vouloir l'ouvrir aux travailleurs ou à tous les jeunes, vouloir en faire un lieu de service à la collectivité et de promotion collective au service des travailleurs, c'est certainement se mettre sur la voie de la démocratisation de l'université, tout autant que de la redéfinition du rôle social du CEGEP, tant sont liés dans l'état actuel de notre système scolaire ces deux volets de l'enseignement post-secondaire.

Au débat en cours sur la politique de recherche scientifique s'ajoute depuis peu l'étude ministérielle sur l'éducation des adultes, ces deux questions venant entrecouper en quelque sorte le débat en cours sur l'université par le biais de la CEU. D'autre part, le ministre de l'Éducation a déjà à quelques reprises annoncé sa politique de formation et de perfectionnement des enseignants pour «dans quelques mois»...

C'est donc dire que **le débat sur l'université**, qu'il s'agira d'entreprendre et de porter au niveau de toute la Centrale avec le concours des groupes qui y sont le plus quotidiennement impliqués, s'il vient en quelque sorte compléter notre examen des divers paliers du système scolaire, **s'impose à nous d'abord et avant tout par la nature de nos débats, les exigences de notre action de transformation socio-pédagogique et les besoins de notre mandat syndical compris dans toute son ampleur.**

Une tâche importante nous attend

La proposition d'école touchant les niveaux primaire et secondaire résulte de façon immédiate d'un travail amorcé à la suite d'une décision en ce sens prise par notre Congrès de 1976, mais elle ne prend son sens véritable que située dans le sillage des analyses, des débats et des luttes syndicales et pédagogiques que nous avons menées depuis 1971. C'est dire le long cheminement qui aura permis l'expression sous cette forme et dans ce contenu de notre politique scolaire à ces niveaux. De même en arrivons-nous, en 1980, à la prise en considération au niveau de notre Congrès général d'un premier document global de réflexion et d'orientation sur l'enseignement collégial, suite à l'enquête menée par cette section sur le rôle social du CEGEP, et aux luttes qui s'y sont déroulées depuis 1978. À ce stade-ci, il s'agit d'un document déclencheur, qui soutiendra un débat à tous les paliers de la Centrale. Dans ce contexte, considérant les luttes menées par nos syndicats du milieu universitaire, mais aussi prenant la mesure des liens à assurer dans le développement entre nos divers champs d'intervention, il est devenu impérieux d'enclencher une première démarche au niveau universitaire, tout comme il le sera bientôt en ce qui a trait à l'éducation des adultes.

La perspective qui nous anime en ouvrant par ce premier outil de référence le débat sur l'université québécoise, c'est la même que celle qui nous a permis d'inscrire le développement du service public d'enseignement dans son ensemble au service des travailleurs et de la majorité populaire. Ni plus, ni moins.

Ce document, qui ne saurait se substituer au travail collectif conduit au premier chef par les adhérents du secteur universitaire, vise tout de même les objectifs suivants:

1. saisir nos congressistes et militants de tous les secteurs de l'intérêt déjà explicite de notre Centrale pour le développement d'un niveau d'enseignement supérieur plus démocratique;

2. exprimer à nos collègues du niveau universitaire, professeurs, chercheurs, soutien ou professionnels, affiliés ou non à notre Centrale, la volonté déterminée de la CEQ de se préoccuper, avec leur concours, de ce champ du système d'enseignement;

3. inviter les uns et les autres à se rendre disponibles pour les travaux d'analyse, les consultations et les débats requis par l'élaboration de notre énoncé de politique en ce domaine, duquel découlera notre plate-forme revendicative;

4. réaffirmer dans ce secteur comme dans les autres la nécessité d'articuler nos pratiques socio-pédagogiques à nos luttes revendicatives;

5. faire appel à la collaboration de toute autre organisation intéressée, afin de nous assurer que le débat sur l'université se fasse en profondeur chez les syndiqués de l'enseignement à tous les niveaux, mais aussi dans l'ensemble de la société et au premier chef dans les organisations susceptibles de refléter les aspirations ouvrières, populaires et étudiantes.

Notre plan

S'il ne s'agit pas à vrai dire d'ouvrir «un nouveau front de lutte», puisque notre intervention en faveur d'une université québécoise accessible et démocratique est déjà chose acquise, il importe tout de même à ce stade-ci **de prendre une première mesure du contexte et des dimensions caractérisant le débat global sur l'enseignement supérieur et la recherche qui traverse actuellement l'ensemble des pays industrialisés.** Tel sera l'objet du premier chapitre.

Nous reviendrons dans le chapitre suivant **au contexte québécois pour rendre compte du caractère spécifique des questions qui s'y développent**, dans le sillage des consultations ministérielles sur l'université et la recherche scientifique.

Par la suite, nous ferons le point sur **la réponse démocratique par excellence qu'ont empruntée les travailleurs universitaires, soit l'organisation syndicale**, dont nous résumerons les données principales, mais aussi les difficultés et les perspectives.

Le quatrième chapitre traitera de la question plus spécifique de **la formation et du perfectionnement des travailleurs de l'enseignement**, en rapport avec la transformation attendue de l'université.

Il nous restera en conclusion à évoquer à grands traits les jalons d'une démarche collective possible **vers notre proposition d'université**, laquelle ne saurait s'élaborer sans concertation avec les syndicats d'étudiants et autres utilisateurs des services universitaires. C'est une première préoccupation en ce sens que révèle **l'Annexe 1** sur «la condition des étudiants».

L'implantation du syndicalisme en milieu universitaire est encore récente et, comme le souligne la direction de la

Fédération des professeurs d'université (FPU-CEQ), «nous devons d'abord convaincre nos membres que le syndicalisme est leur meilleur instrument pour défendre leurs intérêts».

*On parle beaucoup, écrit aussi le Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi (CEQ), de la «fonction critique» de l'Université dans la société. La tradition académique veut que ce soit un rôle individuel de l'universitaire, mais n'exclut pas, à l'occasion, une implication collective des universitaires. On se convainc facilement qu'au Québec, la situation des universités fait des syndicats les uniques porte-parole possibles des critiques collectives. Mais chez nos membres, **la réflexion et le débat se poursuivent sur cette fonction de critique sociale des syndicats** et sur les moyens pour les membres d'en contrôler l'orientation* (5)

C'est donc dire que le débat en entier reste à faire, démarche que la direction de la FPU a déjà amorcée et entend poursuivre, comme l'illustre sa «Position préliminaire sur le devenir de l'université québécoise», reproduite à l'**Annexe 2**.

Chapitre premier

Le contexte et les dimensions de ce débat

Il est d'usage d'évoquer dans tout débat sur une institution sociale certaines soi-disant explications du type suivant: la société est en mutation, les savoirs traditionnels sont en explosion, les structures sont sclérosées, le consensus social n'est plus pensable, il y a une tendance lourde à la bureaucratisation des administrations, les masses sont de plus en plus amorphes, etc. Certes de tels facteurs, s'ils n'expliquent pas toujours la réalité autant que d'aucuns veulent le faire croire, décrivent tout de même certains aspects ou effets d'une réalité plus profonde qu'il ne sert à rien de chercher à camoufler. Mais ne faut-il pas chercher au-delà de ces phénomènes certaines explications plus pertinentes?

La crise qui caractérise les milieux de l'université et de la recherche n'est pas différente de la crise qui traverse l'école des autres niveaux, ni de celle que connaissent tous les autres grands secteurs sociaux, éducatifs et culturels dans l'ensemble des pays à économie de marché. Le capital international est en crise: l'inflation, le chômage, la détérioration de nos conditions de travail et la dégradation de nos conditions de vie sont le lot quotidien de la majorité, cependant que nos acquis sociaux les plus minces sont constamment battus en brèche. C'est le cas notamment en éducation, dans notre pays comme dans tous les pays industrialisés à économie dite libre. **C'est ce qui nous permet d'affirmer que l'université dont il s'agit, c'est l'université (enseignement et recherche) en période de crise.** Et c'est ce qui nous permet d'entrevoir aussi qu'à l'encontre des luttes et revendications que nous mettrons de l'avant, dans ce secteur comme dans les autres, se dressera un véritable barrage organisationnel et idéologique de la part des forces dominantes. Ce qui revient à souligner le caractère particulièrement stratégique que revêt l'enjeu auquel nous nous attaquons maintenant.

Pour prendre une première mesure du contexte et des dimensions du présent débat, voyons tout d'abord quelques éléments des politiques tracées par les gouvernements de certains pays depuis une quinzaine d'années, perspectives que nous ferons suivre de quelques jalons critiques. Puis nous évoquerons rapidement certains éléments de la problématique de la recherche scientifique et de l'éducation permanente en rapport avec l'université. Enfin, nous préciserons le contexte canadien de ce vaste débat.

1. Démocratiser l'enseignement supérieur?

• En septembre 1966, l'OCDE tenait une conférence sur «les politiques de formation et d'utilisation des personnels de haute qualification» et affirmait en conclusion de ses travaux:

— la nécessité qu'intervienne une prise de conscience claire des liens à établir entre les besoins de l'économie et l'évolution du système éducatif;

— la nécessité d'améliorer les méthodes de prévision des besoins de main-d'oeuvre;

— la nécessité d'adapter les structures et le contenu du système éducatif aux nécessités de la vie active;

— l'intérêt d'orienter les jeunes (pendant et au sortir de leurs études) vers les vocations scientifiques et techniques;

— l'importance d'assurer la mobilité des personnels;

elle recommandait plus précisément:

— **d'intégrer en un ensemble cohérent l'enseignement au stade scolaire et universitaire et la formation complémentaire** qui s'avère nécessaire à tout individu durant sa vie active;

— de mettre en place des dispositifs assurant l'élaboration des lignes directrices d'une politique de formation concertée des cadres de l'économie [6]

• Cependant, à compter de 1970, l'OCDE allait devoir entreprendre de rajuster ses orientations par trop «économistes» sur la formation. On note alors une volonté de tenir «maintenant compte des aspects qualitatifs aussi bien que quantitatifs de l'enseignements»: il s'agira dorénavant de considérer les objectifs de croissance de l'enseignement en fonction de leurs relations complexes avec les objectifs plus généraux de

la société et de l'économie, de favoriser l'égalité des chances de réussite dans les études, de développer l'éducation «récurrente», d'individualiser les méthodes. Cette Conférence conclut en la nécessité «plus que jamais» d'une planification de l'enseignement à long terme, globale, intégrée dans la politique économique et sociale, et générale en ce sens qu'elle doit embrasser toutes les activités d'enseignement aussi bien scolaires qu'extra-scolaires.(7)

• Il ne faudrait pas croire pour autant que l'OCDE se soit tout d'un coup émue devant les inégalités sociales croissantes. Il s'agit plutôt du constat de faillite des schémas de croissance utilisés dans les années 60 et de l'obligation d'admettre «qu'aucune mesure politique portant sur un seul point... n'est capable à elle seule d'influencer profondément les formes traditionnelles du système».(8) Devant la pression du nombre sur l'enseignement supérieur, l'OCDE presse à son tour ses membres d'aborder ce niveau d'enseignement de façon globale et de se préparer à des choix politiques cruciaux.

Plusieurs autres études esquissent les contradictions ou «autonomies» de la décennie 1970-80, où l'on reconnaît que l'éducation est une condition du progrès économique, social et culturel, mais en même temps qu'il s'agit d'un secteur constamment remis en question et soumis à la critique, sous la pression des divergences socio-économiques de notre époque.(9) Devant la croissance de l'enseignement supérieur, l'afflux des adultes et des femmes et l'accès relativement plus important à l'université des classes socio-économiques plus faibles, on s'interroge sur de nouveaux modèles de gestion et instruments de sélection pour assurer la régulation institutionnelle de l'enseignement supérieur.(10) Ces débats ne sont d'ailleurs pas exclusifs aux pays capitalistes, comme le révèle une étude de la situation en Pologne et en Hongrie, bien que le régime de méritocratie qui y est en vigueur soit assorti de mesures susceptibles de mettre les diverses couches sociales sur un pied d'égalité.(11)

• Nous terminerons ce survol de quelques politiques en cours dans les pays industrialisés en rapportant une analyse récente en provenance de l'OCDE traitant des conséquences sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur des nouvelles formes d'échange et de coopération de l'université avec la communauté. À ce chapitre, il faut distinguer, selon le professeur Guy Berger, des retombées de plusieurs ordres: (a) **au plan institutionnel**, on devra inventer de nouveaux modèles de relations universités/communauté, de type sectoriel ou global, tenant compte de ce que ces relations peuvent être techniques mais aussi conflictuelles; (b) **au plan pédagogique**, les pratiques dites d'alternance (travail-étude) se heurtent à de nombreuses difficultés et posent le défi d'une nouvelle réflexion sur le rapport pratique/théorie; de même les méthodes et la relation pédagogique devront se transformer tout en préservant le niveau propre de l'université, qui doit mesurer une instance d'analyse et de critique objective et non une station-service; **au plan social**, on assisterait selon notre observateur à «une rupture qualitative» chez la nouvelle population étudiante (femmes, troisième âge, temps partiel, groupes), laquelle renouvellerait l'acception courante des concepts de démocratisation scolaire et d'autonomie universitaire. C'est dans ce contexte que le consultant de l'OCDE décèle chez les États-membres des tendances à permettre de façon restreinte certaines formes de participation de la collectivité à la gestion de l'université, à développer l'éducation en alternance, ainsi qu'à aménager des structures spécifiques d'interaction, favorisant l'autonomie croissante de gestion de l'université.(12)

• Certes, devant ces stratégies qui impliquent tant une réorganisation de l'accès à l'université qu'une réorganisation des études, les organisations syndicales doivent continuer

— d'exiger un développement quantitatif et qualitatif sans précédent de la politique d'éducation, de formation professionnelle initiale et continue;

— de s'opposer à la stratégie du déclin de l'enseignement;

— de lutter pour élever le niveau des connaissances, ce qui ne saurait se passer de la nécessité de prolonger la scolarité (surtout dans le cas du Québec, dont le rattrapage n'est toujours pas fait).

Par-delà le statu quo et les politiques dictées par les besoins du grand capital, il doit y avoir moyen par notre action collective

— d'assurer à tous les jeunes et à tous les travailleurs le plus haut niveau possible d'éducation;

— d'établir une gestion plus démocratique des établissements scolaires;

— d'étudier de nouveaux rapports entre formation générale/professionnelle, formation initiale/permanente, qui échapperaient aux actuelles tentatives d'intégrer la jeunesse aux «mentalités industrielles» pensées par le grand patronat.(13)

Ainsi qu'en conclut le secrétaire général d'une Internationale syndicale de l'enseignement, «Pas de fatalité, il faut lutter»(14), et lutter en particulier, ajoutons-nous contre

— toute tentative de mettre en concurrence les besoins sociaux à l'intérieur d'une même enveloppe budgétaire;

— tout projet de diminuer la valeur scientifique et culturelle des contenus de l'enseignement;

– toute politique tendant à définir les besoins et programmes d'enseignement en fonction exclusive de l'emploi ou des tendances économiques.

2. La recherche scientifique en question

Le questionnement qui a marqué l'école et l'université dans les années 1970 n'a pas manqué d'atteindre aussi le champ de la recherche scientifique, laquelle est largement réalisée dans les universités.

• Au début des années 70, plusieurs études font état d'une analyse critique des politiques d'encouragement à la recherche-développement et, s'attaquant au mythe scientifique, proposent de se préoccuper davantage de qualité de vie que de développement économique ou d'objectif de prestige.[15] On en arrive, tout comme pour l'enseignement supérieur, à la nécessité d'intégrer la recherche dans la politique économique et financière nationale, intégration difficile, mais jugée nécessaire, possible et bénéfique.[16] Encore là, il ne faudrait pas croire que ces questions ne se posent que dans les pays occidentaux ou capitalistes. Ces réorientations ont cours au Japon aussi[17], de même qu'en URSS qui, comme les pays industriellement développés avec lesquels elle se trouve en compétition, «considère qu'au développement extensif du secteur scientifique doit désormais se substituer un développement intensif, et qui inscrit à l'ordre du jour du IXe plan (1971-76) la rentabilisation du personnel de recherche».[18]

• Face aux mesures arbitraires de restructuration autoritaire du Conseil national de recherche scientifique (CNRS) prises par le gouvernement français, les universitaires français ont réagi à leur tour

– en exigeant l'ouverture d'un large débat national sur l'avenir de la recherche,

– en proposant la définition d'une politique scientifique à partir des besoins des travailleurs et du pays,

– en réaffirmant le rôle social indépendant du service public de l'enseignement, au service de toute la population.[19]

3. L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université?

• Nul n'ignore maintenant que le concept d'éducation permanente est souvent utilisé pour éviter une transformation en profondeur du système éducatif. Ainsi se demande-t-on parfois si l'éducation permanente n'est pas une simple extension du rôle et un accroissement des charges de l'université, plutôt que sa transformation progressive.[20]

En tout état de cause, on sait que les sollicitations que l'on fait subir à ce «concept-caoutchouc» ne sont pas gratuites, et que derrière ces batailles terminologiques ou institutionnelles se jouent de gros intérêts et se déterminent des orientations lourdes de conséquences pour l'université.

En effet, l'éducation permanente est-elle vouée à devenir «le concept intégrateur de la politique éducative d'ensemble», ou demeurera-t-elle marginale et auxiliaire par rapport au processus scolaire de base? Bref, «c'est toute la question du renouvellement de l'identité de l'université dans son rapport avec son environnement qui se trouve ainsi posée».[21]

Quoi qu'il en soit, la dynamique des dernières années permet de prévoir l'augmentation des inscriptions d'adultes en un nombre relativement plus grand que de jeunes étudiants.

Cette tendance, qui est une expression de la massification de l'enseignement supérieur telle qu'entendue en certains pays, ne cessera de révéler des contradictions entre les structures de l'université et leurs fonctions éducatives.[22]

D'aucuns se demandent même si l'éducation permanente démocratisera vraiment l'université, tant ils considèrent le pouvoir de décision de cette dernière «limité, sélectif et spécifique».[23]

• En France, la vocation de l'enseignement supérieur à l'éducation permanente ne date pas d'hier et est régie depuis 1971 par le cadre institutionnel des activités de formation continue (FC). De l'avis du Syndicat national de l'enseignement supérieur, il s'y est accompli des réalisations importantes, malgré de graves limitations. La FC est vue comme une «conquête syndicale» qu'il faut préserver et développer, en revendiquant des moyens matériels et humains, des structures permettant l'articulation avec la formation initiale, une politique d'emploi harmonisée, et le développement de la recherche universitaire dans ce secteur.[24]

Ces éléments jetant ainsi un premier éclairage sur certaines dimensions des relations de l'éducation permanente à l'université, et indiquent dans quel sens une organisation syndicale de l'enseignement peut intégrer sa préoccupation pour de tels enjeux à la poursuite d'objectifs socio-éducatifs au service de toutes les catégories de la population.

4. Le contexte canadien de ce débat

• C'est encore une fois le point de vue des observateurs de l'OCDE que nous utiliserons pour ouvrir ce volet, qui cette fois nous concerne de façon immédiate. Dans leur **Examen des politiques nationales d'éducation au Canada**, ces experts

– soulignent l'absence, dans l'élaboration des réformes éducatives, de critères fondés sur une conception de l'avenir du pays;

– notent l'effort des quinze dernières années du côté de l'enseignement post-secondaire;

– relèvent l'arrivée massive des adultes à l'université;

– indiquent que le Canada n'échappe pas à la «règle» (sic) selon laquelle existe une disproportion entre le nombre des jeunes issus de catégories économiques supérieures représenté dans les effectifs, et leur pourcentage dans la population totale;

– **et font chorus** aux perceptions équivoques et négatives entourant le rôle social et le financement des universités.

En conclusion, cette mission de l'OCDE souhaite que les responsables de l'éducation au Canada resserrent leur coordination et leur contrôle, sous l'égide du gouvernement central, «ce qui représenterait de nombreux avantages dans le domaine du financement de la recherche». [25]

Les ministres responsables de l'éducation au Canada ne se sont guère fait tirer l'oreille, puisque, selon le rapport 1978-79 du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, dès 1976 le Comité canadien sur le financement de la recherche dans les universités s'est mis en train de faire une étude du coût de la recherche dans les universités, et s'est par la suite intéressé au financement de la recherche sous contrat dans les universités. [26] De même l'invitation à faire l'évaluation du système a-t-elle été bien reçue de la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur dont la Revue publiait récemment un numéro spécial sur l'évaluation de l'éducation dans les universités canadiennes. [27]

• Mais il revient certes au Conseil des sciences du Canada (CSC) d'avoir fait écho de la façon la plus insistante à ces observations en plus de traiter de façon absolument «catastrophiste» du déclin de la natalité. Dans son récent rapport intitulé **University Research in Jeopardy**, le CSC

– ne manque pas d'établir un lien direct entre le déclin de la natalité et la perte de qualité de la recherche universitaire;

– invoque les difficultés économiques actuelles pour ne pas escompter d'augmentation du budget public de la recherche;

– propose certes d'augmenter le taux de fréquentation universitaire;

– mais suggère que le fédéral prenne davantage en charge l'assistance à la recherche, et les provinces l'enseignement universitaire;

– insiste pour que le Canada maintienne ses programmes de recherche fondamentale;

– mais met en même temps de l'avant ***une série de mesures susceptibles de combler le fossé existant entre l'université et l'industrie.*** [28]

C'est sans doute sur cette lancée que le gouvernement de Colombie-Britannique vient de mettre sur pied une nouvelle société d'État du nom de Discovery Parks Inc. (DPI), dont le Conseil d'administration est formé de cinq hommes d'affaires parmi lesquels figure le président de COMINCO (la filiale minière du CPR), et qui vise à faire en sorte que les recherches universitaires servent davantage les besoins du monde des affaires. [29]

• Nul doute que le Canada est probablement l'un des pays industrialisés où la crise de la recherche scientifique est la plus grave actuellement. Par manque d'effort financier d'abord, puisque seulement 1% du Produit intérieur brut (PIB) est consacré à la Recherche-Développement, ce qui nous laisse loin derrière la Suisse (3,2%), les États-Unis (2,4%), l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (2,1%), et d'autres pays membres de l'OCDE, tels le Japon, la Suède, la Norvège, la France, la Belgique et la Finlande. [30] À cause aussi de la disproportion entre les champs de recherche, fondamentale (quasi inexistante), appliquée (dominée par le secteur privé) et universitaire, de plus en plus dirigée, par l'influence gouvernementale, vers le secteur privé, sinon vers le marché international des armements. [31]

La situation de dépendance économique avancée du Canada envers les États-Unis d'une part, et la domination des deux économies par de puissants monopoles expliquent les carences et torsions structurelles de la recherche scientifique canadienne, et renvoient au rôle et à la fonction du travail intellectuel en société capitaliste.

5. Le savoir au service de quel pouvoir?

Par le savoir, c'est-à-dire les connaissances qu'ils produisent ou se transmettent, les hommes s'outillent pour déchiffrer le sens de leur travail et de leur vie et s'équipent pour établir des relations avec d'autres hommes, nouer des solidarités et engager, le cas échéant, certains processus de transformation sociale. Par conséquent, il est évident que toute classe dominante va chercher non seulement à contrôler la distribution et la production du savoir, mais va aussi secréter sa propre organisation du savoir, et, s'agissant de la bourgeoisie, va tenter d'empêcher les travailleurs d'avoir accès à certaines connaissances ou formes d'organisations porteuses de libération. [32] En effet, c'est à l'intérieur de la contradiction fondamentale du capital et du travail qu'il faut situer

l'intervention des diverses couches d'intellectuels, lesquels ne constituent justement pas une classe sociale homogène. Socialement nécessaires, les intellectuels demeurent cependant un groupe social dont la position demeure relativement indéterminée, d'autant plus que la nature souvent «individuelle» de leurs travaux les expose à une récupération facile par le pouvoir. De notre point de vue cependant, les intellectuels sont appelés à travailler et comprendre le réel, non point à partir d'un schéma a priori, mais pour transformer ce réel.

Dans ce rapport du savoir au pouvoir, n'y a-t-il pas lieu de constater que la séparation capitaliste du travail intellectuel et du travail manuel concerne et englobe aussi la science, ainsi que l'explique Poulantzas qui précise cependant en ces termes l'intervention devenue déterminante de l'État:

L'appropriation de la science par le capital se fait certes dans l'usine, mais aussi par l'État. Cet État présente ceci de particulier qu'il tend à incorporer la science elle-même en organisant son discours, ce qui est net actuellement. Il ne s'agit pas d'une simple instrumentalisation de la science et de sa manipulation au service du capital. L'État capitaliste enrégimente la production de la science qui devient ainsi une science d'État imbriquée, dans sa texture intrinséque, aux mécanismes du pouvoir, ce qui, on le sait, ne vaut pas seulement pour les dites «sciences humaines». (33)

Selon cette analyse, l'État, se substituant à l'Église, se soumet par l'intermédiaire d'une série de circuits et de réseaux (v.g. Instituts, bourses, contrats, sociétés savantes, etc.) «le corps des intellectuels-savants». Ces intellectuels, qui pour la plupart se retrouvent dans le milieu universitaire, deviennent ainsi ni plus ni moins «fonctionnarisés et mercenarisés», par le même mécanisme qui fit des travailleurs de cet État des cols blancs et des intellectuels.

Sans aller plus loin sur ce terrain d'analyse, il conviendra au minimum de noter que la science n'est pas neutre, que l'activité intellectuelle n'est pas sans signification sociale spécifique, ce qui ne veut pas dire que les intellectuels sont pour autant et nécessairement les exécutants dociles et mécaniques du capital.

6. Conclusions

C'est sous forme de grandes interrogations, plutôt que de syllogismes que nous conclurons ce chapitre dont l'objectif était de mettre en lumière le contexte et les dimensions de ce débat sur l'université qu'il s'agit maintenant de conduire.

- *Cette situation qu'en certains milieux on appelle la crise ou les malaises de l'université, peut on l'analyser en dehors du contexte global du système éducatif, et plus largement encore des conditions sociales et économiques qui caractérisent le régime où nous sommes et la période que nous traversons?*

- *Au delà des études techniquement très documentées qu'elle conduit, l'OCDE n'essaie-t-elle pas constamment, à travers ses «ajustements décennaux», de mettre au point des recettes et des schémas qui s'inspirent tous du même principe: adapter la main-d'oeuvre aux besoins économiques?*

- *Dans quelle mesure l'activité de recherche scientifique se réalise-t-elle librement et objectivement? Sous quel statut le chercheur peut-il le plus complètement maîtriser sa production?*

- *Dans quelle mesure l'éducation permanente peut-elle s'intégrer aux activités universitaires et les démocratiser? Quelle est l'intervention spécifique de l'université en éducation permanente?*

- *Le contexte canadien de l'enseignement et de la recherche universitaires ne présente-t-il pas des traits spécifiques de dépendance et de distorsion avancées par rapport aux forces économiques dominantes? Ne revêt-il pas un mode d'organisation particulier compte tenu de notre régime politique à double palier?*

- *L'activité intellectuelle, qu'elle s'exerce en milieu universitaire ou ailleurs, ne renvoie-t-elle pas à la sphère du pouvoir dont on se doit d'identifier les intérêts? De quelle marge de manoeuvre jouit le travailleur intellectuel en milieu universitaire, et comment l'utiliser au service de la majorité?*

D'un débat sur ces pistes de réflexion et quelques autres pourrait sans doute prendre forme notre cadre d'analyse, fondé sur des données empiriques, tirées des conditions concrètes de vie et de travail des travailleurs intellectuels concernés.

Deuxième chapitre

L'Université québécoise en question

Avec la publication, l'an dernier, des rapports de la CEU, s'ouvre une nouvelle ère en ce qui concerne la réflexion, le réexamen en profondeur du rôle que joue et devra jouer notre réseau d'enseignement supérieur.

(**Éducation-Québec**, mai 1980)[34]

Même s'il n'est pas facile de définir avec précision le ton ou l'orientation que prendra vraiment le débat qui s'ouvre actuellement sur l'université québécoise, un premier acquis semble déjà devoir être souligné: **il y aura un tel débat**. Il y a un an paraissait le Rapport de la Commission d'étude sur les universités, lui-même précédé d'une année de consultations diverses. Parallèlement était publié le Livre vert sur la recherche scientifique, suivi d'une période de consultation, puis d'un livre blanc énonçant des orientations et un plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique. Tout dernièrement enfin, le gouvernement instituait une Commission d'étude sur l'éducation des adultes. C'est donc dire qu'au niveau gouvernemental, on est décidément en route pour un vaste tour d'horizon.

D'autre part, l'actualité quotidienne tout autant que les publications provenant des syndicats d'universitaires ou d'associations étudiantes ne cessent d'attirer notre attention sur une déficience ou l'autre du niveau universitaire, sous les angles de l'enseignement, de la recherche, des services à la collectivité ou de l'éducation permanente.[35]

Tout récemment une fédération d'universitaires allait jusqu'à dénoncer elle-même « la dégradation » de l'enseignement et de la recherche dans les universités du Québec, et mettre en cause la collusion piégée du MEQ avec la Conférence des recteurs et présidents d'universités (CREPUQ).[36]

Comme l'explique le Conseil des Universités (C.U.) dans son dernier Rapport annuel, partout dans le monde les universités et le savoir en général sont périodiquement en question, et les universités devront dans les années '80 faire face à « un nouvel environnement qui ne saurait manquer d'infléchir grandement » leur orientation. Le C.U. résume ainsi les deux défis majeurs qui se posent à l'université: a) faire la démonstration de la valeur sociale et économique de l'enseignement supérieur, b) redéfinir et adapter le sens de ses missions traditionnelles, dans le contexte nouveau mis en lumière par les études récentes menées sur ces questions au Québec.[37]

L'université québécoise, financée à 95% par le trésor public pour un montant annuel de près de $700 millions, employant près de 20,000 personnes, desservant environ 150,000 usagers, est devenue un enjeu social majeur, et l'objet de débats politiques aussi serrés que stratégiques. Les voies d'approche de ce débat, on le devine déjà, seront sensiblement différentes, selon qu'il s'agit d'un organisme d'étude, d'une instance consultative, d'un énoncé ministériel, d'une analyse syndicale, du point de vue des étudiants ou de la presse.

Reconstituons-en quelques aspects dans les domaines de l'enseignement, de la recherche scientifique, des services à la collectivité et de l'éducation permanente respectivement. Il nous sera alors possible de mieux cerner **les enjeux de ce débat social central des années '80**.

1. La CEU entre en scène, parmi beaucoup d'autres intervenants

La CEU, créée dans le sillage des grèves survenues en 1976-77 à Laval et à l'UQAM, lance sa consultation en janvier 1978 sur la base d'un document qui s'inscrit d'emblée dans l'horizon « morose » de la fin des années '70 (« situation économique préoccupante, climat d'insatisfaction, nouvelles contraintes), et qui se propose de reformuler les finalités et les fonctions de l'université, face à certaines « réalités déjà à l'oeuvre dans la trame du présent et qui conditionnent par le fait même la liberté du choix que l'on voudrait faire ».[38]

D'autres recherches, conduites à la même période, aboutiront à des constats moins édulcorés. Ainsi, après avoir pris la mesure de l'impact des diverses coupures budgétaires effectuées au niveau universitaire (règles de subvention par étudiant inscrit, dépenses de fonctionnement, immobilisations, inflation, etc.), d'aucuns estiment que

a) la recherche au Québec se transforme rapidement en une recherche de succursale, orientée, et servant spécifiquement les intérêts des capitalistes;

b) l'enseignement subit des effets encore plus perceptibles et plus nombreux, notamment en ce qui touche le contingentement des programmes sous le prétexte du manque de ressources.[39]

C'est dans le même sens que la FAPUQ a dressé en avril 1978 un véritable plaidoyer en faveur du redressement de la condition universitaire, mettant l'accent sur

– la sous-fréquentation des femmes dans l'enseignement supérieur;

– la liberté d'information et le respect de la liberté universitaire par les forces de sécurité;

– les règles de financement «spartiates» du nouveau gouvernement.[40]

Aussi il ne sera guère étonnant de constater que cette Fédération a accueilli avec une inquiétude certaine la création de la CEU, dont les hypothèses de consultation lui suggéraient plutôt «l'avenir du sous-développement universitaire», succédant à des décennies de «l'université de la pénurie».[41]

Les centrales syndicales

Pour leur part, les centrales CEQ et CSN ont voulu, d'entrée de jeu, **placer le débat de l'université sur le terrain de la démocratisation de l'éducation et de la société**, qu'elles reliaient aux luttes syndicales des travailleurs de l'enseignement de tous les niveaux, en solidarité concrète avec les autres travailleurs, ainsi qu'elles le déclarent dans leur **Mémoire à la CEU**:

L'histoire des dix dernières années montre bien le rôle majeur des syndicats d'enseignants dans la lutte pour la promotion du droit de tous à une éducation réellement démocratique et résolument axée sur la promotion collective.

C'est dans cette perspective de solidarité et de démocratisation que nous revendiquons la mise en place de certaines conditions précises de réalisation de ce droit fondamental.[42]

Profitant de l'occasion, nos organisations ont mis de l'avant un train de mesures regroupées autour des pôles suivants:

- mission sociale de l'université (services à la collectivité, promotion collective des classes populaires);
- accessibilité et démocratisation (gratuité, congé-éducation, abolition du contingentement)
  - services aux adultes,
  - mesures pour les femmes,
  - régions périphériques;
- rôle du syndicalisme;
- mise en place d'un seul réseau, public, autonome;
- révision du financement;
- discussion et consultation publiques et permanentes sur l'université;
- formation et perfectionnement des enseignants (formation pratique, certification, coordination MEQ/Universités).

En outre, il faut rappeler que la CEQ a périodiquement tenu à resituer ses revendications en éducation dans l'ensemble de ses orientations en matière de développement économique et social, dont on peut retenir les cinq propositions générales suivantes:

- *le développement économique prend son sens par les objectifs sociaux et culturels qu'il permet de réaliser;*
- *la réforme de l'éducation des années '60 n'a pas atteint ses objectifs de démocratisation; il faut donc faire cesser la «dérive» des grands services publics, telles l'éducation et la santé et débloquer le financement approprié;*
- *les futures réformes de l'éducation doivent s'appuyer sur un vision large de la formation de la personne, jeune et adulte, sur une véritable politique d'éducation permanente et de recherche, et ne s'implanter que suite à de véritables consultations démocratiques;*
- *une attention particulière doit être accordée à l'organisation de services de qualité dans les régions éloignées ou périphériques;*
- *le Québec doit exercer sa pleine juridiction en matière d'enseignement, de recherche et de formation professionnelle.*

Dans les semaines qui ont suivi la parution du rapport de la CEU, le Conseil général de la CEQ a été saisi d'une analyse détaillée des principales positions se dégageant de cette étude, alors incomplète.[43] Confrontant ses vues à celles de la CEU, la CEQ en arrivait à la conclusion que cette Commission a) avait rejeté l'essentiel de sa conception de la mission sociale de l'université; b) ne s'était que vaguement aventurée sur la voie des mesures de démocratisation; c) n'avait pas su reconnaître l'apport et la place du syndicalisme; d) et n'avait guère fait la lumière sur de nouveaux modes de financement suscep-

tibles de sortir l'université de sa piètre condition actuelle.

Dès octobre 1979, **le Bureau national mettait en garde le gouvernement contre toute tentative de vouloir rapiécer à la hâte et à la sauvette le statu quo, de même qu'il engageait la bataille pour l'obtention d'un large débat public sur l'université québécoise dans toutes ses dimensions** (voir **L'Annexe 3** qui reproduit cette déclaration toujours d'actualité).

Ce faisant, nous ouvrions en nos propres rangs la voie à une discussion en profondeur sur l'enseignement supérieur, et déblayions le terrain, occupé jusque là par la CEU, en vue d'y élaborer nos propres politiques. Mais nous prenions aussi certaines mesures en vue d'élargir ce débat à d'autres organisations et secteurs de la société par la convocation à quelques reprises d'une table ronde d'échanges sur le Rapport de la CEU.

Ces travaux ont abouti en décembre 1979 à la mise au point d'un projet d'intervention commune axé sur « La démocratisation de l'université » et comportant trois volets: mission « service à la collectivité », financement, syndicalisation.[44] (Voir ce document à l'**Annexe 4**).

De plus, la CEQ, la CSN et l'ICEA adressaient au gouvernement les trois demandes suivantes:

– la publication du rapport complet de la CEU;

– une extension de la période de réaction à ce rapport;

– **la tenue d'un débat démocratique sur l'université**, précédé de la part du gouvernement par l'énoncé de sa propre politique sur l'université, établissant les liens qui s'imposent entre ce niveau, l'enseignement post-secondaire, la politique de recherche scientifique et l'éducation des adultes.

• En janvier 1980, la CEQ rencontrait le Conseil des universités pour lui faire part de son point de vue et lui exprimer certaines attentes, compte tenu de la demande d'avis adressée à ce Conseil par le Ministre de l'Éducation. Nous insistons tout particulièrement pour que le C.U. presse le MEQ de ne pas entreprendre de réformes à la pièce, sans permettre d'abord un débat public sur cette question.

L'université sous examen

• En conséquence, c'est avec satisfaction que nous constatons que le conseil des universités a accordé la plus grande attention à notre proposition, puisque la première Recommandation de son Avis au Ministre intitulé **l'Université québécoise des années 80** se lit comme suit:

Le Conseil des universités recommande au Ministre de l'Éducation de déterminer le mécanisme le mieux approprié ***permettant une discussion publique, par tous les corps intéressés et avant qu'il ne soit mis en exécution***, du plan d'action gouvernemental découlant des travaux de la Commission d'étude sur les universités et des avis et commentaires qu'il aura reçus.[45]

Nous sommes heureux aussi de constater que le C.U., tout comme nous l'avions soutenu en diverses occasions,

– a souligné fortement la faiblesse et la confusion de plusieurs parties du rapport de la CEU;

– a démontré, de façon irréfutable, non pas « le rattrapage relatif » du Québec en matière de fréquentation et de diplomation universitaires, mais **le fossé grandissant** qui nous sépare de l'Ontario;

– s'est élevé contre l'asservissement de l'enseignement supérieur aux contraintes du marché;

– a mis l'accent sur des mesures d'assouplissement de l'accès au 1er cycle et d'incitation à poursuivre des études de 2e et 3e cycles;

– a préconisé la reconnaissance des services à la collectivité comme mission de l'université québécoise.

Cependant, plusieurs éléments abordés dans cet **Avis au Ministre** devraient faire l'objet d'études approfondies et de débats en nos rangs, tels, entre autres:

– les rapports à aménager entre les niveaux universitaire et collégial;

– les liens de l'université avec les groupes professionnels;

– la recommandation d'étudier le syndicalisme universitaire québécois en rapport avec la bureaucratisation de l'université et les relations entre professeurs et étudiants (R-22);

– l'appréhension explicite d'une table provinciale de négociation (R-23);

– l'organisation « décentralisée » du réseau;

– les formules et niveaux de financement;

– le rôle et la composition du C.U. lui-même;

– et **finalement** cette approche dite « itérative », reposant en somme sur le consensus politique des gens en place, donc des intérêts dominants...

A-t-on jamais vu, en effet, les représentants d'intérêts

bien servis par le système existant, laisser la place à d'autres, d'eux-mêmes, par simple cheminement « itératif »? À cet égard, il convient de se demander si le C.U. lui-même n'est pas trop profondément inscrit dans cette élite universitaire, ce qui lui interdirait de recommander certaines mesures concrètes que commandent par ailleurs ses analyses souvent fort pertinentes.

• Dans les premiers mois de 1980, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire de la CEU a enfin publié la partie II de son rapport, **L'organisation et la gestion à l'université**, et la partie III, **Les étudiants à l'université**.

Du rapport sur « L'organisation et la gestion de l'université », par-delà l'approche réductrice suivie par les auteurs[46], nous retenons les éléments suivants pour fin d'analyse et de débats ultérieurs:

– la nécessité non seulement de décrire l'évolution et le rythme de changement de l'université, mais de rendre compte de certaines causes plus profondes;

– l'intérêt à dépasser le débat classique en milieu universitaire entre égalitarisme et élitisme;

– l'extension du champ de la convention collective aux aspects de gestion et aux dimensions professionnelles;

– l'exercice du pouvoir par les unités de base;

– les processus « volontaires » de modification de chartes et de statuts par des élites déjà bien en place...;

– l'intégration « organique » des acteurs universitaires au sein d'un système « politique » de type quasi parlementaire.

De temps à autre, le Comité suggère des pistes intéressantes, mais le plus souvent il n'arrive pas à formuler d'orientations susceptibles de prendre en compte les contradictions réelles qui traversent la société universitaire, tout comme la société tout court.

• C'est dans la même perspective que s'inscrit le Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, paru en septembre 1979. Les ressemblances avec le rapport de la CEU sur la gestion et l'organisation sont particulièrement frappantes: a) la nécessité d'assurer l'unité « organique » de l'université; b) l'ambivalence du syndicalisme; c) les rapports université/Cegep. Certes le Rapport Dion s'élève comme il se doit, contre les réductions budgétaires inconsidérées, contre la spécialisation précoce des Cegep, contre le contingentement et les exigences préalables, de même qu'il se prononce en faveur d'un Conseil des études décisionnel, composé de professeurs et d'étudiants. Cependant au chapitre de l'éducation permanente, c'est avec grande réserve que cette Commission recommande « une politique de développement **modéré** de l'enseignement hors des lieux habituels... » (R-88).

2. Vers une politique de recherche scientifique québécoise

« La formation scientifique est menacée au Québec », écrivent les coordonnateurs provinciaux de l'enseignement des sciences de niveau collégial, en se référant aux orientations du Ministre de l'Éducation aux niveaux collégial et secondaire.[48]

« Le Québec réclame la souveraineté immédiate au chapitre de la recherche scientifique », lit-on dans des journaux lors de la parution du Livre blanc sur la recherche scientifique.[49]

« Si le Québec veut plus d'argent pour les sciences, qu'il taxe ses citoyens, déclare M. John Roberts, ministre d'État aux sciences et à la technologie du Canada.[50]

Ces quelques déclarations et manchettes, et plusieurs autres que nous aurions pu relever encore, laissent entrevoir l'ampleur des contradictions politiques qui traversent ce domaine de l'activité québécoise. Si pour d'aucuns, le sous-développement québécois s'explique par l'ingérence du fédéral, comment expliquer le sous-développement de l'ensemble canadien au plan de la recherche scientifique sans se référer, cette fois, à la domination économique américaine et à l'impérialisme scientifique et culturel qu'elle implique? S'il est vrai de dire qu'un débat « a eu lieu » au Québec sur le projet d'une politique de recherche scientifique, il n'est pas du tout assuré cependant qu'il nous ait éclairés beaucoup sur les causes et répercussions profondes de notre sous-développement en cette matière.

• En janvier 1978, le Conseil de la politique scientifique du Québec adresse au Ministre Laurin une « problématique de la politique scientifique », dont l'utilité est certes de débroussailler ce secteur, de situer le Québec en rapport avec d'autres pays, mais aussi de proposer certains jalons et certains cloisonnements qui se retrouveront par la suite dans les documents gouvernementaux.[51]

• Un an plus tard paraît le Livre vert gouvernemental, **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, dont la CEQ soulignera dans son Mémoire les qualités de clarté et de rigueur, mais aussi certains choix, omissions ou silences. Aussi notre position consistera à tenter de représenter face à cet enjeu les intérêts des travailleurs et de nos membres, ainsi que de situer le débat sur la recherche dans une analyse plus exacte de la conjoncture générale, et partant à élargir le débat. Les recommandations de notre Mémoire tiennent dans les propositions suivantes:

– Toute tentative pour planifier la recherche scientifique devrait s'inscrire dans un plan général de développement économique et social.

– La recherche scientifique devrait être orientée « vers le service des intérêts de la collectivité québécoise ». Cela devrait se faire:

a) en repensant de façon prudente le rôle des universités dans notre milieu et ce, sans accorder prépondérance aux critères économiques,

b) en favorisant l'accessibilité la plus large à l'information scientifique,

c) et en s'assurant qu'en milieu périphérique les priorités iront au développement de recherches multi et interdisciplinaires.

– Ces objectifs devraient impliquer la consolidation (et non le démantèlement) du réseau public d'enseignement et de recherche universitaires, à savoir respectivement l'Université du Québec et ses constituantes dont l'INRS.

– Enfin en ce qui a trait aux scientifiques, l'on doit souhaiter **la reconnaissance véritable du statut de la recherche en milieu universitaire**. De même, il ne devrait plus être question d'éluder les problèmes soulevés par les conditions de travail anormales du personnel d'exécution.[52]

Compte tenu du type d'économie qui caractérise le Québec, dans l'hypothèse même qu'il soit soustrait à « l'hégémonie fédérale », quelle planification pourrait-il faire de sa politique de recherche, se demandent d'autres analystes. Où mène ce cloisonnement de la recherche selon le lieu où elle se fait, gouvernement, université, industrie? Quelle part fait-on à l'aspect service à la collectivité, aux problèmes vécus par les travailleurs (v.g. santé, sécurité, etc.)?

La politique dite de régionalisation/spécialisation ne risque-t-elle pas de désavantager encore plus les régions déjà laissées pour compte? Quelles sont les propositions concrètes qui touchent et améliorent la condition des travailleurs de la recherche?[53]

• Le Livre blanc, **Un projet collectif**, que nous avons maintenant entrepris d'étudier, soulève des éléments nouveaux qui appellent réflexion tels la recherche au niveau collégial, le nouveau rôle de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) et la création d'un poste de Ministre d'État au développement scientifique et d'un Conseil de la politique scientifique. D'une façon générale on note en outre une grave inadéquation entre les moyens et les objectifs, puisque le gouvernement semble rejeter l'idée d'une enveloppe-recherche. La recherche dans les collèges, n'est-ce pas une façon de plus de disperser des ressources déjà parcimonieuses et d'asservir plus directement encore l'enseignement à l'influence des entreprises? Le Livre blanc reconnaît que la capacité du gouvernement d'intervenir sur la gestion des ressources humaines dans l'industrie est limitée, malgré le fait qu'il finance en grande partie la recherche-développement. Si le gouvernement n'annonce aucune intention de ce côté, n'est-ce pas un signe de plus de la « solidarité » de la recherche industrielle militaire, souvent subventionnée par des fonds secrets, avec la structure militaro-industrielle de l'Amérique du Nord et de l'OTAN, ainsi que vient de le démontrer Gilles Provost dans une série d'articles intitulés « Des canons made in Québec »? (**Le Devoir**, 9-13 juin 1980). S'agissant de recherche, c'est l'insertion réelle de l'INRS dans le réseau universitaire qui est à l'ordre du jour, et son développement en fonction des priorités sociales de l'heure. Enfin, il faut le rappeler encore une fois, le problème que rencontre la recherche au Québec nous semble en être un de finalité et d'orientation, plutôt que de structures et d'évaluation.

Poussant au-delà des intentions énoncées dans le Livre blanc « de démocratiser la science et le savoir et d'exiger la pleine reconnaissance de la responsabilité propre du Québec en matière scientifique, nous devrons dans les prochains mois nous préoccuper avec attention et prudence des grandes questions suivantes auxquelles nous renvoie cet énoncé gouvernemental:

– le maintien de la sectorialisation de la recherche en trois champs: universitaire, industrielle et gouvernementale;

– le retard à mettre sur pied l'institut de recherche en santé et sécurité au travail;

– l'omission de la dimension service à la collectivité;

– l'évacuation du rôle et de l'intérêt des organisations collectives;

– les carences du financement gouvernemental;

– la surexploitation politique de la présence fédérale dans ce secteur, alors que le Québec lui-même n'y accorde pas la priorité.

Bref, la CEQ a exprimé la crainte qu'une fois de plus les questions de structures et de juridictions ne l'emportent sur les questions de fond: quelles sont les finalités de ces politiques? Les intérêts de qui servent-elles?

Nous avons saisi l'occasion pour réaffirmer l'importance d'un certain nombre de champs de recherche inexplorés, et pourtant fort utiles aux travailleurs et à leurs organisations.[54]

– le travail;

– la santé;

– la sécurité;

– l'endettement;

– l'éducation en milieux défavorisés;

– la retraite;

– l'alimentation et la nutrition;

– les relations de travail, le régime de négociation, l'arbitrage, etc...;

– la situation de la femme au travail;

– la syndicalisation des travailleurs;

– l'information, son contrôle et son effet;

– l'accès à l'université;

– l'accès à l'information scientifique et technique;

– les loisirs pour les classes populaires;

– l'environnement;

– etc...

Enfin nous avons formulé deux interrogations d'ordre institutionnel, sur lesquelles il faudra approfondir nos débats: a) le problème ne réside-t-il pas aussi en bonne partie dans le chevauchement des juridictions et l'insuffisance du financement, b) faut-il multiplier davantage les lieux de recherche, avant de se soucier de consolider les lieux existants?

3. L'université et le service à la collectivité

Durant la dernière décennie s'est affirmé un fort courant de revendication en faveur d'une réelle démocratisation de l'université par le développement de la mission «service à la collectivité», à titre de troisième mission universitaire venant s'ajouter à l'enseignement et à la recherche. L'objectif généralement assigné à ce service à la collectivité par ses protagonistes est de permettre aux citoyens d'avoir enfin accès, à travers leurs associations et organisations, aux ressources éducatives des universités (voir **l'Annexe 4**, 1re partie).

Par exemple dans notre **Mémoire à la CEU**, la CSN et la CEQ réclamaient

– *Que la responsabilité de l'université sur le plan service à la collectivité (étant entendu qu'il s'agit ici de ressources à affecter tout particulièrement aux classes populaires) se concrétise dans la pratique.*

– *Que l'université se dote de structures (lieux de jonction), de ressources humaines, physiques et financières importantes et appropriées pour répondre aux besoins des organismes de promotion collective, des milieux populaires et syndicaux.*

– *Que l'université respecte la démarche et les objectifs de ces organismes. Dans ce cadre, elle identifiera son rôle comme en étant un de support à l'action de promotion collective de ces groupes et organisations.*

– *Que l'université «valorise» cette pratique éducative nouvelle, de même que les activités de recherche qui seront générées dans ce contexte.*

Aussi c'est avec déception et sévérité que les organismes participant à la table ronde sur le rapport de la CEU ont accueilli la vision sociale de cette Commission d'étude, «une vision restrictive, souvent contradictoire et dans certains cas nettement inacceptable»; ils estiment même que certaines recommandations du Comité d'étude sur l'université et la société «nous ramènent dix ans en arrière, allant jusqu'à nier l'existence même de besoins collectifs et consacrer le statu quo»

Prenant le contrepied de la conception sociale étriquée de la CEU face à la mission sociale de l'université, la CEQ rappelle à son tour que

– le caractère social de l'université ne lui vient pas que de l'orientation «sociale» de ses activités traditionnelles. Il s'agit de faire reconnaître que l'université a une **mission sociale explicite**, qu'il faut concrétiser dans des activités et des services distincts de l'enseignement et de la recherche. Certes ces deux secteurs aussi doivent se développer dans le sens des intérêts de la majorité; mais nous soutenons que la société et l'État doivent reconnaître à l'université la responsabilité de mettre à la disposition de la collectivité des services identifiables comme tels, axés sur les besoins et intérêts de la majorité, donc soustraits du giron des entreprises, de l'État ou des corporations professionnelles.[56]

C'est dans le même sens, croyons-nous, que se dirige à son tour le Conseil des universités, lorsque dans son avis au Ministre sur le Rapport de la CEU, il considère qu'il faut adjoindre aux deux missions traditionnelles de l'université «une autre mission que l'on appelle de service à la collectivité» et recommande aux universités «de se doter d'une stratégie d'implantation» de cette mission (Rec. 19 et 20). Si une telle position est tout de même plus satisfaisante que l'approche timorée de la Commission Dion[56], il n'en reste pas moins que d'importantes clarifications s'imposent, dans ce champ comme dans

ceux de l'enseignement et de la recherche, quant aux contenu et modes d'exercice de cette troisième mission.

• Ce débat sur la mission sociale de l'université est en cours depuis une dizaine d'années au Québec[57] et il s'est précisé dans le sens d'un service prioritairement axé à satisfaire les besoins collectifs des classes populaires. En 1977, des chercheurs remettent au C.U. un document sur cette question dans lequel

– ils indiquent que la priorité est d'atteindre les collectivités non desservies présentement par l'université;

– ils analysent certaines interventions universitaires auprès du milieu agricole, du milieu ouvrier et sur la question féminine;

– ils font ressortir le déséquilibre existant entre les catégories de citoyens et d'organisations face à l'université, les gouvernements, les corporations professionnelles et les entreprises étant nettement avantagés;

– ils décrivent quel peut être l'apport de l'université, dans une perspective de recherche-action et de formation, à l'action collective du « monde ordinaire »;

– ils dégagent les conditions de la jonction université-milieu et l'impact sur l'université de la mise en route d'un tel service.[58]

« L'université, pour qui? » interroge Michel Pichette, coordonnateur du Service d'éducation permanente de l'UQAM, qui écrit en 1979:

L'appel des classes populaires et de leurs organisations nous contraint, dans l'école et plus spécifiquement encore, dans l'université, à la critique de nos pratiques de même qu'à l'autocritique...

***Les axes** que dessinent la promotion collective et la promotion individuelle nous semblent, à tout le moins, ouvrir la porte à de nouvelles voies aux universités et aux universitaires...*

***La mise en place par l'université des supports rendant possible** l'exercice réel d'une fonction de service à toute la collectivité par les moyens spécifiques de la promotion collective et de la promotion culturelle, constitue pour nous, **après expérience**, la voie à suivre.*[59]

Dans cette optique, on mesure la qualité d'une université à son degré d'insertion sociale, ce qui implique une profonde remise en question de cette institution allant dans le sens de la « popularisation » de ses rapports avec la collectivité.

Malheureusement, conclut Pichette, cette façon de faire n'est pas partagée exclusivement par les universitaires. Elle est bien souvent l'attitude profonde de tous les travailleurs intellectuels pour qui l'action éducative ignore la dynamique ou pédagogique.[60]

Au nombre des réalisations impliquant des universités et les centrales, il nous faut au moins mentionner l'Institut de recherche appliquée sur le travail (IRAT), dirigé paritairement par les universités et le mouvement syndical, ainsi que le Protocole UQAM – CNS – FTQ, géré par les trois parties signataires, en dehors des structures régulières de l'université, et caractérisé par les éléments suivants:

– accessibilité aux travailleurs et à leurs organisations des ressources de l'université, dans le cadre d'activités non créditées ou de recherches définies par les centrales;

– absence de programme formalisé défini à l'avance et de diplômation, mais projets ébauchés par et avec le mouvement syndical.

Michel Lizée, ex-coordonnateur de ce projet, évalue que cette formule respecte l'indépendance et l'autonomie des organisations syndicales, et « qu'elle s'est imposée comme une réalité, et dans une certaine mesure a servi de modèle à d'autres expériences depuis 1972 », en plus d'avoir permis à l'UQAM d'asseoir sa politique institutionnelle de service à la collectivité. Même si l'adaptation pédagogique des ressources universitaires pose encore des problèmes et même si la diffusion en milieu ouvrier des résultats de recherche est encore insuffisante, Lizée estime que c'est surtout le « manque de reconnaissance de la légitimité de notre intervention (qui) a eu des conséquences nuisibles », signifiant par cette affirmation que l'enjeu consiste à sortir ce service de la marginalité, mais surtout à redéfinir les relations entre l'université et la majorité populaire, « dans une perspective d'appropriation par les travailleurs de leur propre projet éducatif ».[61]

Dans un dossier récent, l'ICEA rappelle que dans les universités où se déroulent des expériences d'appui à l'éducation populaire autonome, les sommes investies à ce poste sont inférieures à 0,5% du budget de l'institution. Le Comité de travail de l'Institut souligne en outre que:

– la plupart des initiatives encouragées dans ce cadre continuent d'être reliées aux activités traditionnelles de recherche et d'enseignement et par ce fait s'adressent aux populations déjà desservies par l'université;

– les services à la collectivité sont loin de toujours atteindre leur cible, parce que trop souvent conçus et consommés dans une perspective de promotion individuelle;

– les administrations scolaires perçoivent très mal la réalité de l'éducation populaire autonome;

– d'aucuns craignent que l'extension institutionnalisée des services à la collectivité ne fasse qu'ouvrir la porte davantage au monde des affaires.[62]

Il faut en effet comprendre que la mise en oeuvre de la mission « service à la collectivité », une fois qu'on lui a reconnu droit de cité à l'université, peut encore donner lieu à tout genre de bifurcation, étant donné la pression du milieu des affaires et la parenté des élites universitaire, professionnelle et technocratique. Néanmoins, il faut continuer d'approfondir les expériences vécues ou en cours, de façon à renforcer l'acquis de ces activités et élargir sans cesse le front des organisations qui sont disposées à lutter pour cette forme de mise à contribution sociale de l'université.

4. L'éducation permanente

Cette question, qui par plusieurs aspects renvoie à la même perspective « populaire et collective » que la précédente, a été elle aussi l'objet d'un important débat tout au long de la décennie. On sait maintenant l'afflux important d'une population scolaire adulte du secondaire à l'université, mais il semble aussi que cet apport ne soit pas nécessairement un indicateur positif de démocratisation scolaire. On rapporte en effet que « la majorité des adultes qui fréquentent les universités appartiennent à une clientèle hautement scolarisée... l'éducation des adultes, comme l'enseignement régulier, ayant plutôt tendance à renforcer la pyramide scolaire ».[63]

Donc d'un côté, écrit Pierre Paquet, plusieurs déclarations et prises de position dans les universités relatives à l'instauration de l'éducation permanente et de l'autre, une situation de fait qui amène peu de changement par rapport au rôle traditionnel des universités: clientèles fortement sélectionnées, modes d'interventions traditionnels, relativement homogènes et rigides, axés sur la formation d'une élite. On doit reconnaître qu'une série d'obstacles, au sein même de nos universités handicapent la progression du processus d'éducation permanente.

En effet, on a trop souvent confondu éducation des adultes et éducation permanente, cette dernière impliquant de l'avis général une transformation en profondeur de l'université et de l'ensemble du système scolaire.

Selon le Bureau de recherche de la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal,

– l'éducation permanente suppose que l'université, entre autres choses, assume pleinement sa fonction critique, redéfinisse son rôle en fonction d'un projet de société clairement acceptée et précise ses relations avec les différents agents sociaux du milieu;

– le type de questions auxquelles nous aimerions trouver réponse est de l'ordre suivant: Quel type de société proposons-nous? Quel rôle y jouera l'université? Quelle place et quel contrôle assumera l'État face au développement du système éducatif, et plus particulièrement de l'enseignement supérieur?;

– on considère que le concept éducation permanente véhicule un tel projet de société et peut servir d'élément intégrateur de base.[65]

Il va de soi que si l'on donne une telle extension et une telle acception à la notion d'éducation permanente, les implications et conditions d'une telle perspective se feront sentir en profondeur dans les institutions universitaires. Ainsi, rappelle Guy Bourgeault de l'Université de Montréal, l'histoire de l'éducation des adultes de cette Université a connu trois étapes, reflétant trois conceptions de ce type de service: a) l'extension (1952), b) le Service de l'Éducation permanente (1968), c) la Faculté de l'Éducation permanente (1975).[66] De fait, au-delà du débat de l'intégration opposée à la marginalité de l'éducation permanente se pose le double défi d'intégrer l'éducation des adultes à l'université et d'intégrer l'université à un régime plus large d'éducation permanente. Encore faut-il s'assurer que cette double « intégration » aille dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'université, entendue non plus comme accessibilité, mais comme mise à contribution en faveur des besoins des groupes non desservis jusqu'ici.

À cette fin, souhaitant que les universités établissent dès maintenant avec d'autres groupes des liens « qui lui permettront d'être secouée et tirée de ses éventuelles léthargies », Guy Bourgeault s'adresse en ces termes aux syndicats:

Aux représentants des syndicats et des divers organismes et associations, en vue de collaborer activement à l'avènement de cette société, enfin, je demanderai d'exiger que les universités soient, avec les organismes et les associations qu'elles représentent, des centres de ressources accessibles et effectivement au service de l'ensemble de la population et non pas seulement de quelques groupes privilégiés.[67]

C'est dans le même contexte qu'il faut situer certaines thèses concernant « l'éducation récurrente », concept lancé par l'OCDE en 1973,[68] et présenté par le Conseil des Universités en 1974 comme une forme souhaitable de mise en oeuvre d'une politique d'éducation permanente. L'éducation récurrente qu'il faudrait, selon certains, « entreprendre d'instaurer sans tarder au Québec », à condition de lui donner un sens plus large que l'OCDE, exigerait[69]

– *Que les institutions d'enseignement post-secondaire soient définies comme des centres de ressources dans le cadre régional, et qu'elles s'articulent sur les centres*

d'éducation permanente au moyen de contrats de service (voir recommandation 21 et 22).

– Que les institutions post-secondaires mettent davantage leurs ressources à la disposition de leurs clientèles par le développement de l'enseignement à distance et des moyens techniques d'enseignement, et associent pour cela leurs ressources à celles du milieu.

– Que les programmes de premier cycle universitaire soient progressivement réduits à deux ans, et conçus de façon à favoriser au maximum la multidisciplinarité.

– Que les institutions post-secondaires généralisent l'accès de leurs programmes à temps partiel, et que des mesures incitatives vigoureuses stimulent l'engagement de leurs diverses composantes dans cette voie; que, notamment, l'attribution des subventions à un programme soit conditionnée par l'accès qu'il permet aux étudiants à temps partiel.

– Que les institutions d'enseignement post-secondaire fassent appel, au côté de leurs professeurs à temps complet, à la collaboration de praticiens de l'extérieur dont la compétence et la connaissance du milieu sont par ailleurs reconnues, indépendamment des grades qu'ils détiennent; que l'on mette un soin particulier à améliorer le statut de ces personnes à l'intérieur des institutions et à leur assurer une réelle participation aux décisions.

En examinant l'éventail des propositions mises de l'avant par ces auteurs, tant en direction des universités que des syndicats et des enseignants, on saisit vite l'importance pour une organisation syndicale de l'enseignement de se préparer à intervenir avec autorité dans d'aussi importants débats.

D'ailleurs, l'occasion nous en sera fournie à brève échéance puisque le gouvernement vient de créer la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes (CEFA), dans le sillage de l'intention déjà annoncée en mars 1979 par le Premier Ministre «de mettre de l'ordre dans le vaste secteur de l'éducation permanente». S'il n'entre pas dans l'objet spécifique de ce dossier de s'attarder davantage sur l'objet de cette autre étude gouvernementale, nous ne pouvons pas ne pas souligner:

– qu'il est urgent de clarifier la situation d'ensemble et d'élaborer une politique portant à la fois sur la formation professionnelle et l'éducation socio-culturelle dans une perspective d'éducation permanente;

– que l'un des volets du mandat de la CEFA est «de proposer une politique et des modalités d'articulation et de coordination entre les entreprises publiques et privées, d'une part, et les milieux éducatifs voués à la formation professionnelle, d'autre part.»[70]

Il ressort à l'évidence que le mandat et les enjeux de l'éducation permanente sous toutes ses formes et dans toutes ses composantes interpellent au premier rang l'ensemble des institutions de l'enseignement post-secondaire, dont l'université; c'est ainsi que la CEFA vient, à la suite de la CEU et du Livre vert sur la politique de recherche scientifique, ajouter un volet majeur au débat sur l'enseignement et l'université au Québec.

Même si le gouvernement a choisi de n'avancer ses pions que l'un après l'autre, rien ne nous empêche maintenant de voir qu'il les avance sur tous les fronts à la fois, et toujours dans le même sens.

5. Conclusions

Au terme de ce survol du cadre général où a déjà commencé à se tenir le débat sur l'université québécoise, nous devons, comme organisation syndicale représentative de la très vaste majorité des travailleurs de l'enseignement, nous donner les moyens de conduire ce débat sur notre propre terrain, et pour ce, nous donner nos propres perspectives et politiques.

• N'est-il pas évident, en effet, que l'université québécoise sera sur la sellette durant les prochaines années, à l'instar de ce qui s'est passé ou se passe aux autres niveaux? N'est-il pas clair que les redéfinitions de priorités dont on nous parle en certains milieux annoncent surtout des réductions de services (déjà insuffisants)?

• Démocratiser l'université québécoise: quelles sont les dimensions d'un tel projet? quelle stratégie mettre en oeuvre? quelle est l'argumentation de ceux qui s'y opposent? quelle est la nôtre? qui peuvent être nos alliés?

• Un premier objectif n'est-il pas d'arracher des mesures favorisant l'accessibilité, la fréquentation, la poursuite d'études supérieures avancées?

• Alors qu'on demande de plus en plus à l'université de se justifier au plan social, en même temps la CEU et la Commission Dion font tout pour rétrécir la mission sociale de l'université. Qu'est-ce à dire? N'y a-t-il pas là affrontement de deux conceptions non seulement de l'université, mais de la société?

• Comment expliquer que le C.U. ait des analyses de situation aussi percutantes, et ne conclue ses principaux rapports que par des mesures sans autorité? Ce conseil consultatif représente qui? Quelle est sa marge de manoeuvre face aux élites universitaire et gouvernementale? N'y a-t-il pas lieu de revoir cette formule?

• Au plan de la recherche scientifique, que penser de la thèse de «l'hégémonie fédérale»? Advenant un transfert de pouvoirs et moyens à Québec, quelle serait la marge

de manoeuvre d'une politique « québécoise » de recherche scientifique dans une économie dominée par des intérêts privés et étrangers?

• La démocratisation de l'université, c'est aussi assurer le développement de sa troisième mission: les services à la collectivité. Comment intervenir pour éviter la récupération de ces nouveaux services par les mêmes qui sont déjà avantagés dans la formule actuelle? Sur qui et quelles forces les universitaires syndiqués peuvent-ils compter pour élargir les perspectives en ce domaine?

• Quelles sont les implications et conditions de l'éducation permanente? de l'éducation des adultes? de l'éducation récurrente? Dans quelle mesure pouvons-nous nous assurer que ces concepts ne soient pas vidés de leur sens et déviés vers le renforcement des élites?

• Pouvons-nous dégager les répercussions sur les diverses catégories de personnel universitaire, en termes de conditions de travail, d'emploi et de formation, de ces remises en question de l'université?

• Quelle stratégie syndicale, dictée par l'examen de notre situation concrète, pouvons-nous formuler et mettre en oeuvre, face à la concertation montante des forces réactionnaires contre l'université, l'enseignement, la recherche, les services à la collectivité? Comment s'y préparer? Sur qui compter? Comment mettre en échec la stratégie du rapiéçage à la petite semaine des autorités actuelles?

Ces quelques questions méritent notre attention et notre mobilisation immédiates, sans négliger pour autant tout ce qui touche au financement, aux structures et à la gestion de l'université, tous ordres de questions qui trouvent leur sens **dans la mesure où l'on se pose en même temps la QUESTION: « L'UNIVERSITÉ, POUR QUI? ».**

Troisième chapitre

Le syndicalisme à l'université

« L'acquis le plus significatif, pour la réalisation du droit de tous à une éducation de qualité a été et demeure l'organisation syndicale des artisans de l'éducation pour forcer la poursuite d'une réforme à peine amorcée, sinon pour empêcher le sabotage des acquis en matière de démocratisation de l'éducation».

(Mémoire CSN-CEQ à la CEU, 5)

« L'histoire des dix dernières années montre bien le rôle majeur des syndicats d'enseignants dans la lutte pour la promotion du droit de tous à une éducation réellement démocratique et résolument axée sur la promotion collective ».

(Ibid, 8)

« You tend to loose status when you start making noise about problems that you are not a real expert in ».

« I was one of three faculty members supporting the idea of a union and I am completely the other way right now ».

« Tout syndicat d'enseignants est pris entre deux tendances contradictoires: la tendance au militantisme et la tendance au corporatisme ».

« Ce que le syndicalisme a apporté de meilleur, c'est sûrement une clarification des relations entre les professeurs et l'administration ».

(Propos recueillis par la CEU, in Rapport du CEQSU, partie II, 136-137)

Le syndicalisme en milieu universitaire est bien jeune encore au Québec, mais en moins de 10 ans, il s'est considérablement implanté dans les diverses catégories de personnel universitaire: professeurs et chercheurs, professionnels, techniciens, soutien et chargés de cours. Des conflits majeurs ont ponctué les cinq dernières années et ont secoué certaines traditions vénérables, sans pour autant déboucher sur ce qu'on pourrait considérer « la » formule syndicale universitaire. Plusieurs analystes ont tenté de définir les causes de cette explosion syndicale à l'université; d'autres ont cherché quels mécanismes lui permettaient de mieux s'exprimer; d'aucuns enfin s'interrogent quant aux perspectives, au champ d'action, bref à la mission générale de cette action syndicale, dans le contexte des années 80.

Compte tenu du contexte d'ensemble où se débattent les grands enjeux éducatifs en période de crise économique profonde, compte tenu des dimensions spécifiques qui caractérisent l'université québécoise, nous nous proposons dans ce chapitre de considérer **le syndicalisme comme facteur de démocratisation tant de l'institution universitaire dans le milieu que du « pouvoir » dans l'université elle-même**.

Certes, il n'y a pas lieu pour autant de négliger le moindrement la dimension revendicative, économique et professionnelle, de cette vigoureuse action syndicale, dont les résultats et bénéfices sont reconnus par tous les observateurs, y compris la CEU.[71] Mais il y a encore du chemin à parcourir sur cette lancée, compte tenu de la pression énorme à la compression/réduction des budgets sociaux qui s'exerce sur ce grand service public, tout comme sur les autres. Aussi procéderons-nous dans un premier temps au rappel de quelques temps forts qui ont marqué le syndicalisme universitaire québécois depuis dix ans. Puis nous ferons état de certaines évaluations des perspectives de ce syndicalisme en 1980, que nous relierons à notre fil conducteur: la démocratisation; enfin nous formulerons quelques interrogations et pistes à même lesquelles alimenter le débat entre nous.

1. Quelques temps forts de la décennie

Dans son rapport annuel 1969-70, le Conseil des universités rapporte que les subventions gouvernementales aux universités sont passées de $15 millions en 60-61 à $143 millions en 70-71, le budget total des universités passant de $32 à $183 millions pour la même période. On sait que dix ans plus tard, les subventions gouvernementales ont quintuplé et financent ce réseau à 95%. C'est sur cette toile de fond, celle du financement croissant de l'université par l'État, qu'il faut situer la montée du syndicalisme universitaire depuis 1970, ce mouvement n'étant lui-même que le prolongement de la situation vécue aux

autres niveaux du système scolaire depuis les années 65, et singulièrement depuis le « fameux » Bill 25 de 1967.

Au début des années 70, plusieurs études paraissent pour souligner l'importance d'astreindre l'enseignement et la recherche universitaires aux mêmes impératifs socio-économiques, et partant aux mêmes normes de rentabilité et de productivité que les autres paliers du système scolaire.[72] Sous le couvert de l'ouverture (accessibilité) et de la diversité (pluralisme) des services à ce niveau, les visées gouvernementales sont très nettes: il s'agit de « rentabiliser » les ressources dans le sens des intérêts dominants, c'est-à-dire l'État et le pouvoir économique.[73] C'était l'époque où le gouvernement Bourassa se piquait d'introduire sa méthode dite de « rationalisation des choix budgétaires » (RCB), suite à la mise en place d'un dédale de structures d'interventions que Jacques Bourgault appelle « l'a-planification planificatrice », et dont il dégage le sens dans les termes suivants:

L'orientation de la planification universitaire n'échappe pas aux règles du pouvoir dans la société: au nom de l'intérêt général, ceux qui sont informés, présents dans le réseau décisionnel et économiquement puissants mettent au service de leurs intérêts l'instrument qu'ils se sont approprié. [74]

L'introduction de ces méthodes dans la gestion des universités renvoie à des questions fondamentales: le savoir est-il un droit ou un facteur de production? quels sont les critères de rendement et d'efficience de l'enseignement et de la recherche? qui et comment établir ces choix? sur quoi fonder la sélection ou l'accessibilité? que devient la sacrosainte autonomie de l'université? De fait l'ensemble de ces politiques ont un sens précis, qui est de « créer une université parfaitement intégrée au mode de production capitaliste ».[75]

C'est dans ce contexte général que le syndicalisme universitaire a fait ses premières armes, auquel il faut ajouter le rappel suivant. Aux universités québécoises traditionnelles dites « privées », elles-mêmes subdivisées selon la langue, venait de se constituer depuis 1968 un réseau d'État, l'Université du Québec, se présentant comme un nouveau concept d'université, déconfessionnalisée, décentralisée (régionalisée) et démocratique. L'implantation de cette nouvelle institution, et surtout les valeurs dont on l'avait parée, venaient ainsi ajouter une coloration bien spécifique aux contradictions dont allaient être marquées les années du « RCB ». Enfin, faut-il rappeler que le début des années 70 a été marqué d'un gigantesque mouvement de luttes syndicales dans l'ensemble des services publics, cristallisé dans le premier Front commun des 210,000.

• Déjà en 1970, la Fédération des Associations de professeurs d'université (FAPUQ), laquelle regroupait alors des associations « bona fide », considère que la liberté universitaire est menacée par l'influence grandissante du gouvernement.[76]

Pour sa part, Dorval Brunelle, qui a tracé le bilan politique des griefs et des relations du travail à l'UQAM de 1971 à 1975, rappelle « ce fait que la vie d'une convention commence avec sa signature et que la fonction d'une administration consiste à défoncer ou à trouer un texte qui entrave son extension parasitaire ». L'analyste conclut que

– la stratégie de l'administration est de provoquer la destruction de la solidarité possible de l'assemblée départementale;

– et aussi de séparer enseignement et recherche, c'est-à-dire transmission et production des connaissances;

– les procédures d'arbitrage de griefs ont pour effet de soustraire un conflit au contexte qui l'a fait naître;

– le lien juridique qui lie tous les salariés ne doit jamais se couper de son contenu politique.[77]

Telle était déjà la réflexion à laquelle donnaient lieu ces premiers ébats du syndicalisme des professeurs de l'Université du Québec à Montréal. Mais la partie n'était pas, à vrai, encore réellement engagée.

• En avril 1973, s'organise un colloque sur le syndicalisme universitaire qui contribuera largement à renforcer le mouvement amorcé. À cette occasion, la CEQ fait remarquer que « le niveau universitaire reste, pour ainsi dire, à l'écart de cette chaîne de solidarité bâtie par leurs collègues et carrément en marge des luttes de l'ensemble des travailleurs salariés ». Dans son appel à la syndicalisation universitaire, notre Centrale prophétisait que

Les professeurs d'université sont sur le point de connaître et connaissent maintenant les problèmes de leurs confrères enseignants: normes salariales, insécurité grandissante d'emploi, recyclage, classification, participation. Suite à la présence envahissante du gouvernement dans le milieu universitaire, les administrations locales vont changer d'attitude. Nous avons l'expérience de ce qui s'est passé dans les commissions scolaires et les Cegep...

et concluait que

La place des universitaires n'est donc pas dans la marginalité sociale; elle est au centre des luttes actuelles, et le syndicalisme peut et doit devenir pour les universitaires le moyen de définir leur contribution sociale et politique face aux problèmes de l'heure.

Face aux choix globaux des pouvoirs organisateurs: technocrates, administrateurs, politiciens, et derrière

eux financiers et industriels, choix économiques, choix éducatifs ou pédagogiques, choix sociaux et politiques, les professeurs d'université ne peuvent plus priver leurs collègues de l'enseignement de leur apport collectif, pas plus qu'ils ne peuvent se refuser à eux-mêmes une place sur l'échiquier des forces vives du Québec.

LES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ NE PEUVENT PLUS PRÉTENDRE SE SAUVER PAR LE SOMMET DE L'ÉCHELLE SOCIALE.[78]

• À l'automne 1976 éclate l'historique grève de l'Université Laval, dont le déroulement allait ouvrir les yeux de plusieurs universitaires. Comme en témoignent les très nombreux articles de journaux parus à l'époque[79], ce sont deux conceptions de l'université qui s'affrontent, à travers cette négociation qui durait depuis un an et ce refus de soumettre à l'arbitrage le cas d'un certain nombre de professeurs arbitrairement non rengagés[80]. En plus de certaines questions salariales, ce qui est au coeur du conflit, c'est le partage des pouvoirs entre la direction et l'assemblée des professeurs de chaque département. Désireux de bloquer l'empiétement de l'administration, le syndicat revendique le pouvoir de participer à l'élaboration des critères de sélection, d'embauche et de promotion du personnel. C'est l'affrontement de «l'université bureaucratique» contre «l'université responsable» soutiennent Dumont, Hamelin et O'Neill, alors que d'autres voient poindre le spectre du totalitarisme (J.-C. Gille) ou de la «dictature écrasante du syndicalisme» (C. Ryan). En réalité, à travers ce conflit, Laval ne faisait que se «recycler», à l'instar de l'opération commencée ailleurs dans les pays industrialisés et aux autres paliers du système scolaire, ainsi que l'explique Yves Gagnon.

Que ce recyclage de l'institution universitaire soit voulu par les classes dirigeantes est évident, continue-t-il, l'université industrielle ne serait plus une institution de haut savoir, mais une institution de haute exécution. Pour certaines, c'est un rêve, mais pour d'autres un cauchemar.[81]

Aujourd'hui, le président du Syndicat des Professeurs de l'Université Laval estime que «la grève a donné au SPUL une assise extrêmement profonde (et) a été pour les professeurs l'occasion de prendre conscience de toute une série de choses qu'ils ne concevaient pas autrefois»,[82] ce qui l'amène à insister sur le rôle du syndicalisme comme instrument de démocratisation face à la bureaucratisation envahissante de l'université et de l'État.

• Si la grève de Laval a surpris par sa durée et l'ampleur de ses enjeux, elle ne fut ni unique dans son genre ni la première dans le réseau universitaire. C'est plutôt du côté de l'UQAM, qui a ouvert ses portes en 1969, que nous retrouverons toutes les étapes et toutes les facettes de l'implantation tumultueuse du syndicalisme universitaire. Dès 1971 se forme le SPUQ, lequel s'affilie à une centrale ouvrière, la CSN, ce qui est un précédent au Canada, puis quelques mois plus tard le SEUQAM (employés de soutien), affilié à la FTQ, entre en grève. Par la suite on se souviendra de la lutte du SPUQ contre le Règlement 19, remplacé par la suite par «les politiques générales et opérationnelles» du colonel Després en 1974-75, «mieux adaptées aux besoins du grand patronat»[83], selon le mot de Louis Gill, et de la grève déclenchée en octobre 1972.

Le SPUQ allait placer sa deuxième négociation en 1973-74 sous le mot d'ordre «Contrôle de notre travail et de nos conditions de travail» à l'occasion de laquelle s'est constitué le Comité de liaison intersyndical de l'Université du Québec (CLIUQ). Ce début de concertation allait tomber fort à propos, dans le contexte de la désormais célèbre Réforme Després, dont les objectifs étaient, selon J. Pierre Chenevat, une mise en tutelle de l'enseignement.

La Réforme Després, ajoute-t-il, ne fait qu'accélérer un processus d'aliénation mis en oeuvre depuis longtemps, mais que nous refusions de voir. Nous devons lutter, non seulement pour, à court terme, améliorer nos conditions de travail, mais surtout pour renverser le rapport de force qui existe dans notre système et donner le pouvoir aux travailleurs. Cette lutte commence par la préparation de notre prochaine convention collective et aussi par le refus des lois Trudeau et Bourassa sur le gel des prix (?) et des salaires.[84]

En luttant contre la réforme du «colonel comptable» Després, explique à son tour Thierry Hentsch, laquelle s'inscrit dans l'évolution globale de la fonction universitaire dans les sociétés capitalistes avancées, «le syndicalisme à l'université, surtout s'il s'exerce en liaison avec le monde ouvrier, mène un combat d'avant-garde». À son avis, ce débat se traduit par des revendications prioritaires touchant l'autonomie départementale et surtout touchant la Commission des Études.[85] Il faut bien comprendre que par de telles batailles le syndicalisme universitaire s'opposait non seulement à Després, c'est-à-dire à l'Université du Québec, mais à l'ensemble des directions du réseau universitaire, réunies au sein de la CREPUQ, comme l'ont démontré certains documents «secrets», exposant «les mandats liés» des directions universitaires concernant leurs relations de travail avec les professeurs.[86] Ce document démontre certes que l'autonomie des universités est devenue un mythe, mais il établit surtout les termes de l'enjeu, de façon très claire: pour la CREPUQ, il faut limiter le syndicalisme aux conditions de travail et l'empêcher de s'ingérer dans les responsabilités de l'université; il s'agit d'établir une distinction étanche entre «le syndicat» et «le corps professoral», donc de structurer les relations de travail sur un modèle strictement industriel et conventionnel. À l'opposé, dans sa lutte pour le contrôle de la qualité de l'enseignement, le syndicalisme visait à s'inscrire au service

de la société tout entière, donc à faire avancer la démocratie vécue à tous les niveaux.[86]

Ainsi que l'expliquent les professeurs Eibaz et Barteau de Laval, la grève du SPUQ qui s'ensuivit s'inscrit dans une perspective identique à celle du SPUL: l'adversaire est le même, concentré dans les mandats secrets de la CREPUQ, les revendications sont du même ordre et les enjeux socio-politiques se définissent dans les deux cas par une tentative de renforcer le système en place, en instaurant «une université managériale et autoritaire, intimement associée aux aléas des décisions de l'appareil d'État».

L'université, concluent-ils, n'est plus un milieu isolé protégé par des barbelés. Elle est constamment traversée par des intérêts de classe...[87]

• Rappelons pour terminer cette séquence que c'est dans le contexte des grèves du SPUL et du SPUQ que l'actuel gouvernement annonçait la mise sur pied de la Commission Angers (CEU), chargée d'effectuer une étude publique sur l'enseignement supérieur..., contexte historique que les centrales CEQ et CSN n'allaient pas manquer de rappeler dans leur **Mémoire à la CEU**, en opposant au «vent de contre-réforme» **leur perspective de démocratisation de l'université par le syndicalisme**.

Au plan organisationnel

Les pages qui précèdent ont voulu reconstituer l'inscription du syndicalisme universitaire dans un contexte socio-politique donné, par le biais de quelques faits saillants. Néanmoins, il est important de souligner que le syndicalisme s'est progressivement instauré dans l'ensemble du réseau universitaire, et dans toutes les catégories de personnels. Il s'agit cependant d'une structuration syndicale très fragmentée:

– le soutien se trouve à la fois au SCFP (FTQ), à la CSN et à la CEQ;

– les professionnels, de même

– des chargés de cours se retrouvent à la CSN;

– les professeurs de l'Université du Québec se sont affiliés en partie à la CEQ, en partie à la CSN; un groupe est redevenu autonome; alors que la FAPUQ regroupe environ 80% des professeurs dans une fédération autonome.

C'est en 1972 que la CEQ a commencé à regrouper des professeurs d'université, lesquels se sont formés en Fédération en 1978; nos collègues de ce secteur (Chicoutimi, INRS et Rouyn-Hull) ont dû recourir à des moyens de pression, allant parfois jusqu'à la grève, pour en arriver à leurs objectifs de négociation. Dans l'entretemps la CEQ a affilié du personnel de soutien de l'École Polytechnique (Université de Montréal) et du personnel professionnel non-enseignant. On peut sans doute soutenir que pour certains universitaires la CEQ est apparue comme un compromis entre une FAPUQ jugée trop «corporatiste» et une CSN jugée trop «ouvrière». En réalité, la CEQ présente un intérêt indéniable pour le syndicalisme universitaire, et ce, pour plusieurs raisons:

– déjà elle regroupe plus de 80% des personnels de l'enseignement au Québec, en plus d'avoir considérablement ouvert et varié ses structures d'accueil;

– notre Centrale a déjà mobilisé l'ensemble des travailleurs de l'enseignement des autres niveaux autour d'objectifs et de besoins autour desquels se regroupent maintenant les universitaires;

– par notre Centrale, les syndiqués de l'enseignement peuvent coordonner leurs luttes avec de plus larges ensembles de travailleurs, par le biais de cartels et de fronts communs.

Conclusion

À travers ce mouvement de syndicalisation, nous nous devons de retenir que les travailleurs concernés ont voulu utiliser leur force collective pour améliorer d'une part leurs conditions d'emploi et de travail, et d'autre part, défendre l'enseignement, la recherche et la mission sociale de l'université contre les assauts des forces dominantes. On a certes beaucoup parlé de lutte contre la bureaucratie de l'université et de l'État, mais ce phénomène n'est lui-même que l'expression et l'outil de gestion des intérêts économiques privés qui font pression pour rentabiliser l'éducation et la recherche, pour compartimenter le savoir, pour réduire la formation à ses aspects les plus utilitaires.

Chaque fois que par leurs luttes les syndicats d'universitaires ont réussi à faire reculer ces projets d'asservissement de l'université aux lois du marché, chaque fois ils ont contribué à notre lutte pour la démocratisation des services éducatifs. Que ces luttes n'aient pas suivi une trajectoire continue et rectiligne, cela ne surprendra que ceux qui n'ont jamais pris part à de telles batailles. L'important, c'est de noter que «**l'organisation syndicale a exprimé un sens de responsabilité collective des professeurs face à ce qui se passe à l'intérieur de l'université, et face aux besoins de la société**», ce qu'elle fait de plusieurs façons, selon l'avis de Brian Barton que nous ne pouvons qu'endosser:

– «elle s'oppose à l'isolement et au désintéressement individuel face à l'orientation générale de l'université, notamment en ce qui concerne l'enseignement et la recherche;

– elle demande le droit de participation des professeurs et les incite à s'exprimer collectivement à l'assemblée départementale, au module, à la Commission des études;

– elle développe des liens de consultation et, quand il y a lieu, de solidarité avec l'organisation des étudiants, favorisant ainsi le rapprochement entre les professeurs et les étudiants, les premiers intéressés au bon fonctionnement de l'université, aux niveaux collectif et individuel;

– elle favorise le rapprochement avec les employés de soutien, à travers leur organisation;

– elle suscite des échanges d'opinions et la collaboration avec les organisations des professeurs d'autres universités sur les questions d'intérêt commun, développant donc une vue plus large sur les problèmes universitaires et permettant ainsi aux professeurs d'université, par des contacts avec des professeurs à d'autres niveaux, de placer ces problèmes dans le contexte du système scolaire;

– finalement au niveau local et au niveau provincial, elle établit des liens avec d'autres organisations syndicales permettant aux professeurs syndiqués de devenir plus conscients des problèmes sociaux, des préoccupations des autres travailleurs.[(82)]

2. Un syndicalisme en quête de son propre projet

Tout au long de la décennie, les épisodes du syndicalisme universitaire ont donné lieu à de nombreux articles et documents. Ainsi en 1974-75, Desgagnés et Miller produisaient pour le Conseil des Universités, un ouvrage sur «l'université et la syndicalisation des professeurs», faisant d'une part état de l'envergure et des causes plausibles du phénomène, puis exposant – en les divisant – les problèmes «techniques» et les problèmes «politiques» soulevés par le phénomène. Considérant que la syndicalisation remplace la séculaire collégialité par «le bilatéralisme et que le conflit apparait ainsi comme une «technique de solutions des problèmes de relations de travail», estimant donc que le syndicalisme ne crée pas, mais formalise le conflit entre «factions qui se livrent à un jeu politique, les consultants du C.U. en concluent que:

***Le syndicalisme universitaire est un instrument neutre**, qui peut prendre diverses orientations sous l'influence des professeurs eux-mêmes, mais aussi des administrateurs internes ou externes. Il reste à espérer – ce sera notre première prise de position – que, dans l'évolution inévitable du système vers des types congruents, les différents agents de la vie universitaire sauront opérer la synthèse entre trois valeurs: l'intérêt public, la qualité de l'enseignement et de la recherche, l'autonomie individuelle.*[(89)]

Cette approche fonctionnelle et irréaliste du syndicalisme, que Raymond Laliberté a qualifiée de tentative «d'apprivoisement universitaire du traditionnel syndicalisme nord-américain»[(90)] n'a pas encore complétement cédé le terrain à une conception tout à fait claire de ce qu'est, devrait ou pourrait être le syndicalisme universitaire au seuil des années 80. Les luttes des années 70-80 ont eu beau démontrer à outrance la signification politique des transformations institutionnelles – dont celle de l'organisation syndicale elle-même – vécues dans les universités, tous n'ont pas encore la même perception de ce qui s'est passé ni des formules à adopter pour les années qui viennent. Passons en revue quelques-unes de ces opinions.

2.1 Le point de vue de ceux qui «étudient» la situation

La CEU, qui est en elle-même l'instrument de gestion des luttes syndicales que s'est donné l'actuel gouvernement n'a pas manqué de jeter un coup d'oeil sur «l'avènement du syndicalisme dans l'enseignement supérieur du Québec, phénomène important dont les principales incidences sont à venir». En effet, dans le rapport de son comité de coordination, la CEU choisit de mettre l'accent sur ce qu'elle a perçu être le souhait de la communauté universitaire, soit

celui de voir se développer un nouveau modèle de relations de travail, distinct de celui qui caractérise le monde industriel et qui conviendrait mieux au caractère distinctif de l'enseignement supérieur.[(91)]

C'est cependant le rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (CEOSU) de la CEU qui précise les termes de ce modèle. Il s'agit d'assurer le développement graduel et équilibré du système, en redistribuant du pouvoir vers les unités de base (donc critique du centralisme de Després), en permettant aux groupes de syndiqués de «négocier comme groupes certains aspects de la structure des pouvoirs de l'organisation universitaire», en développant une gestion par exception et une «coordination coopérative plutôt que compétitive», bref en aménageant une participation politique collective entre les composantes de l'université, calquée sur «le modèle parlementaire».[(92)]

En clair cela veut dire et cela dit que les décisions d'ordre stratégique continueront d'être l'apanage de «l'échelon supérieur» (du gouvernement de l'université), alors que «les groupes aspirant à la participation collective» joueront le rôle formel d'opposition, ce qui constituerait un «progrès énorme» (sic).[(93)]

C'est à une révasserie de même acabit que se livre le Rap-

port Dion. Après s'être demandé « s'il ne serait pas avantageux pour les professeurs de se doter d'un organisme professionnel distinct de leur association syndicale » et suggéré qu'à l'université « il ne paraît pas inapproprié de concevoir un type particulier de syndicalisme », cette Commission d'étude recommande la mise en place d'une « assemblée universitaire, se situant dans la ligne de la consultation formée majoritairement de professeurs et d'étudiants élus par leurs collègues, forum qui serait susceptible, selon ses concepteurs, d'entraîner « l'amélioration de l'**unité organique de l'université** ».

Quant au Conseil des Universités, il note d'abord les impacts bénéfiques du syndicalisme (clarification des règles du jeu, déplacement des pouvoirs vers les départements, amélioration de la qualité et de la productivité du corps professoral), puis – paradoxalement, à notre avis – il porte au débit du syndicalisme d'avoir contribué à la bureaucratisation... Le C.U. craint surtout de voir l'université se replier peu à peu, sous la pression syndicale, sur « un fonctionnement à deux » qui éviterait les débats de fond. En conclusion, le C.U. recommande que « le syndicalisme universitaire québécois fasse l'objet d'études plus approfondies... », et qu'en attendant on évite « une centralisation générale et formelle des négociations à une table provinciale ».[95] On aura vite compris en effet qu'advenant un régime de négociation provinciale au niveau universitaire, le C.U. perdrait ce qu'il lui reste d'influence auprès des parties!

Ces diverses approches, bien qu'à des degrés différents, s'inspirent toutes d'une prémisse commune: le syndicalisme universitaire doit se redéfinir, si à la rigueur on lui concède un rôle d'opposition, voire de participation, ce sera toujours à l'intérieur d'un modèle « congruent » d'université, que ne saurait troubler aucun réseau d'intérêts économiques et politiques extérieur.

Bref, le modèle d'une université en dehors de la société, c'est-à-dire une analyse qui n'enregistre en rien les contradictions profondes de la dernière décennie, si ce n'est pour tenter de les « parlementariser » ou de les évacuer, et préserver l'intégrité du pouvoir en place.

2.2 Le point de vue de certains syndicats

C'est sur la question de la participation aux organismes de contrôle ou de gestion de l'université que les points de vue paraissent se différencier le plus. À titre d'exemple, rapportons d'abord la position du Syndicat général des professeurs de l'Université de Montréal (SGPUM) sur le rapport de la CEU, qui peut se résumer ainsi:

– acceptation de la vision de l'université présentée par la CEU;

– pratique d'un syndicalisme de participation où les professeurs ne sont pas liés par des mandats syndicaux;

– rejet du modèle politique « conflictuel »;

– refus de s'embrigader pour quoi que ce soit d'autre que la liberté universitaire et les libertés civiles.

Dans cette perspective, explique le président de ce syndicat, la grande question des prochaines années, « c'est celle du pouvoir des professeurs », cette question se jouera, estime-t-il, en deux endroits: lors de la négociation d'une convention collective et à l'assemblée universitaire.[96]

D'autre part, l'actuel président du SPUL n'hésite pas à comparer le Rapport Angers au Rapport Parent, en ce sens qu'il y voit les mêmes dangers et surtout le même leurre de fausse démocratisation, de participation récupérée par la bureaucratie. Il propose au contraire que l'université redevienne « ce qu'elle était », c'est-à-dire fondamentalement une institution démocratique vouée au développement, à la conservation et à la propagation du savoir, et il souhaite que « la FAPUQ joue dans la société québécoise un rôle que l'université doit jouer dans la société, un rôle innovateur, un rôle critique, un rôle de changement ».[97]

Quant à la FAPUQ elle-même, elle n'a eu de cesse, il est vrai, de dénoncer « la politique du secret » entourant les règles du jeu universitaires, de même que « la passivité avec laquelle les administrateurs universitaires abandonnent l'université québécoise aux décisions prises par le ministère des Finances ».[98]

Ce sont là certes des éléments de critique ou de perspectives que nous partageons, jusqu'à un certain point, tout en nous demandant s'il n'y a pas lieu d'aller plus loin.

2.3 Jalons pour notre point de vue

Ainsi donc, pour le président de la Fédération des professeurs d'université (CEQ), « la syndicalisation des professeurs d'université s'explique par un refus de la transformation du rôle du professeur que tentent d'imposer les directions d'université au nom d'une « saine gestion » de l'institution ».[99]

Se demandant à quelles questions répond le syndicalisme universitaire, il formule les enjeux décisifs suivants:

- Le professeur d'université est-il un travailleur salarié comme les autres OU est-il un entrepreneur indépendant vendant sa compétence au prix du marché?

- Le professeur d'université est-il un spécialiste étudiant l'univers et l'évolution de la société dans le confort et la tranquillité de sa « tour d'ivoire » OU doit-il s'impliquer directement dans le débat social et politique?

• Le professeur d'université doit-il concevoir son rôle de « service à la collectivité » comme un engagement strictement individuel OU doit-il le réaliser par des décisions et des manifestations collectives (et dans quels cas)?

• Advenant le choix d'une implication collective, les professeurs d'université doivent-ils s'associer à d'autres groupes ayant des objectifs similaires OU agir seuls?

• Le professeur d'université préfère-t-il participer à la gestion de l'institution dans laquelle il travaille et faire valoir en temps utile son point de vue aux instances concernées au risque de servir de caution, étant généralement minoritaire, à des décisions qu'il n'endosse pas OU affronter la direction de l'institution via la structure et les mandats syndicaux qu'il endosse?

Les éléments de réponse que lui suggère l'expérience de nos récentes luttes syndicales tiennent dans les propositions suivantes:

– les professeurs d'université doivent justement se syndiquer, s'ils tiennent à leur liberté académique;

– la formule syndicale doit être transparente, c'est-à-dire refléter le cheminement et les opinions des membres;

– c'est au syndicat qu'il revient d'animer le débat académique des professeurs;

– les professeurs d'université doivent participer au débat socio-économique en s'affiliant à une centrale syndicale, en raison même de la « fonction critique » des universitaires dans la société.

Cette prise de position reflète, à n'en pas douter, un pas en avant dans la définition d'une option propre au syndicalisme universitaire, mais une option qui s'enracine dans l'histoire particulière des luttes pour la démocratisation qui ont été menées à l'intérieur du réseau de l'Université du Québec. En effet, dans les conventions collectives, la démarcation entre universités dites privées et universités dites publiques est très nette au chapitre de l'embauche, de la répartition des tâches, de l'évaluation, ainsi que la vie départementale et de la représentation aux diverses instances de l'université, ce qui témoigne du modèle syndical en gestation à travers ces négociations.

Il ne fait aucun doute par ailleurs que le fait pour des universitaires de participer aux débats et analyses de la CEQ sur la fonction sociale de l'école, mais aussi sur l'ensemble des enjeux qui confrontent les travailleurs, a pu contribuer à clarifier certaines perspectives, ou du moins à formuler avec pertinence la problématique de leur engagement syndical.

Aussi nous semble-t-il tout à fait opportun de lancer le débat, à la suite de notre Fédération des professeurs d'université (voir l'Annexe 2), à partir, entre autres, des perspectives suivantes:

– prendre acte de l'éclatement du rôle traditionnel de l'université, notamment par la croissance des services d'éducation permanente et à la collectivité;

– définir les nouveaux rôles de l'université non pas en accord avec des critères économiques, mais plutôt en fonction d'une vision globale de la société;

– lutter contre le contingentement corporatiste de certains programmes universitaires, et en faveur de la démocratisation de l'enseignement supérieur;

– concevoir le syndicalisme en milieu universitaire tant comme contrepoids à la bureaucratisation de l'institution que comme centre d'animation indépendant du débat académique et social des membres de la communauté universitaire.

3. Conclusion

Dans le projet de déclaration commune élaboré par les participants à la table ronde sur le rapport de la CEU (Annexe 4), il est proposé de définir ainsi notre intervention syndicale en milieu universitaire:

Ce que nous cherchons par notre action syndicale, c'est à sauvegarder les droits existants bien que déjà fort restreints des classes populaires à une éducation démocratique.

Si un tel énoncé ne dit pas tout, il évoque néanmoins l'essentiel, car la lutte pour le droit des classes populaires à une éducation démocratique passe par la reconnaissance d'un syndicalisme vigoureux, démocratique, prenant en compte les aspirations démocratiques de la majorité. Certes, compte tenu des pressions économiques qui tendent de plus en plus à réduire les budgets sociaux d'éducation, les travailleurs universitaires, à l'instar des autres catégories de salariés, devront se livrer à d'importantes luttes de protection de leur rémunération et de leur emploi. Mais à travers ces luttes, ils auront tout intérêt à viser la transformation de leur champ de travail (enseignement, recherche, service à la collectivité) dans le sens des intérêts des classes populaires, tout en se rappelant que la démocratisation du système d'enseignement dans son ensemble est une condition indispensable à la démocratisation de l'enseignement supérieur.

D'où l'intérêt profond pour les syndicats du niveau universitaire de collaborer de plus en plus étroitement avec les organisations syndicales de l'enseignement et le mouvement syndical en général.[10]

Quatrième chapitre

La formation et le perfectionnement des travailleurs de l'enseignement et l'université

Le sujet dont nous traiterons dans ce chapitre a été le point d'ancrage le plus concret des membres de la CEQ dans l'université, et ce, depuis les beaux jours de la Réforme scolaire. Durant les vingt dernières années, la CEQ est revenue constamment à la charge pour obtenir des conditions satisfaisantes de formation et de perfectionnement de ses membres auprès des centres responsables, dont le ministère de l'Éducation et les universités. C'est cet aspect que nous aborderons sommairement dans cette étude sur l'université, plusieurs raisons nous en faisant l'obligation dont, entre autres,

– le fait que la CEQ regroupe à la fois des professeurs et chercheurs universitaires de l'éducation et des utilisateurs de ces mêmes services, les enseignants et d'autres personnels;

– le fait qu'environ 30% des enseignants membres de la CEQ sont inscrits chaque année dans des programmes de formation et de perfectionnement universitaires;[101]

– les relations suivies entretenues par la CEQ et ses affiliés avec la plupart des centres universitaires responsables de la formation des enseignants;

– la nécessité d'accorder la définition et la satisfaction des besoins de formation de nos membres avec notre vision des besoins réels de la société et avec des services universitaires eux-mêmes redéfinis en conséquence.

Il y a donc lieu, à l'intérieur même de notre Centrale, de procéder à une discussion large entre universitaires et enseignants, en toute égalité de statut, sur les objectifs à définir et les mesures à prendre pour transformer ou adapter l'université aux besoins socio-professionnels de ceux et celles qui font l'école québécoise au fil du quotidien.

1. La position de base de la CEQ

Répondant à la consultation de la CEU sur la base de ses politiques telles qu'établies par de nombreux documents, (102) la CEQ reprenait les éléments suivants de façon plus particulière:

– réorientation et intégration de la formation pratique des enseignants;

– disparition des procédures de réévaluation constante de la formation acquise par les enseignants;

– l'acquisition par les enseignants d'une formation dont « la spécialisation » sera l'enseignement (par opposition à des « options »), sanctionnée par un brevet permanent et inaliénable;

– la participation active et décisive des syndicats d'enseignants dans la mise en oeuvre des politiques de perfectionnement des enseignants, tant au plan régional que national;

– assouplissement, mais aussi meilleure intégration des programmes et structures universitaires dans ce champ d'intervention;

– meilleure coordination par le MEQ de l'activité des universités dans ce domaine, et exercice de leadership face à l'ensemble des intervenants.[103]

En ce qui a trait au rôle des universités, on peut considérer que la politique de la CEQ a toujours été claire: la formation et le perfectionnement doivent se faire en milieu universitaire, telle est la pierre d'assise de notre position de base, principe confirmé dans nos plus récents débats sur la question.[104]

Le deuxième principe qui en découle est la répartition des responsabilités entre l'État et les universités. La CEQ a toujours reconnu à l'État une responsabilité générale, ultime sur l'ensemble du système, et aux universités, une responsabilité de maître d'oeuvre. Pour sa part, la CEQ intervient auprès des deux principaux responsables du système pour représenter les enseignants en tant qu'usagers de ce système. La CEQ fait confiance au niveau des principes à l'État en tant que responsable ultime, mais dans la pratique a une confiance plus que mitigée dans l'appareil de l'État (fonctionnaire du MEQ) pour assumer cette responsabilité. Il en est de même à l'égard des universités. La CEQ a toujours répugné à

reconnaître à l'une des deux parties un mandat absolu dans un champ de responsabilités.

Ce sont les lignes de force de la politique de la CEQ et des positions adoptées sur différentes questions relatives à la formation et au perfectionnement des enseignants.

2. Notre réaction au rapport de la CEU

• La CEU

Le Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants (CFPE) a procédé à l'établissement d'un bilan de l'intégration de la formation des maîtres dans les universités, à l'examen des contributions des universités et à une évaluation critique de la manière dont celles-ci se sont acquittées de leur tâche. Il a en outre étudié le système de formation et de perfectionnement et a proposé certaines améliorations du modèle actuel plutôt qu'une réforme en profondeur des structures, estimant positif le bilan de l'intégration aux universités de la formation des enseignants.

Abordant l'orientation philosophique qu'il faut donner à la formation et au perfectionnement des enseignants, le rapport recommande un changement majeur en cette matière. Au lieu de proposer une philosophie qui serait « la » philosophie devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants, le rapport préconise la reconnaissance, dans chaque institution, du pluralisme des valeurs et des modèles d'éducation et de société.

Le rapport du CFPE reconnaît les responsabilités ultimes de l'État et son rôle « d'animateur » du système, mais en concordance avec sa recommandation visant à distinguer la certification et la diplômation, il refuse au ministère de l'Éducation d'être un auteur de programmes. Selon le rapport, le MEQ doit reconnaître l'autonomie des universités en matières de programmes et de régime pédagogique.

Fortes de cette autonomie, les universités, selon le rapport, devront prendre les moyens pour assumer pleinement leur rôle. Elles devront se doter « d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination des activités de formation et de perfectionnement » des enseignants et assurant la coordination des services (re. 3.5). Cette instance unique dans chaque université constituerait l'interlocuteur privilégié avec les organismes extérieurs concernés par la formation et le perfectionnement des enseignants. Le rapport considère que la nécessité d'un tel organisme de concertation interne a été démontrée depuis longtemps. La réalisation de cette recommandation améliorerait la situation en assurant plus de transparence et plus de cohérence interne dans chaque université.

L'éparpillement des clientèles et des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres dans plusieurs départements, familles ou facultés a empêché les universités de prendre conscience de l'importance en termes de clientèles, de programmes et de services à offrir, de ce secteur professionnel.

Soulignons que le Comité de la CEU a accordé une place importante à la « recherche en éducation », en formulant une politique globale qui transcende la dimension de la formation et du perfectionnement des enseignants, pour interpeller l'ensemble des instances responsables de la recherche universitaire, tant au gouvernement que dans les universités elles-mêmes.

Traitant des relations entre les agents, le CFPE fonde ses recommandations sur l'identification et l'élimination des blocages à l'intérieur du système, plutôt que sur l'élaboration de nouvelles structures. Le rapport propose une clarification des niveaux et des champs de responsabilités des intervenants dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants, soit les universités, le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire composé des syndicats d'enseignants et des commissions scolaires.

Les universités doivent reconnaître le principe de la représentation syndicale des usagers (enseignants en perfectionnement) pour toute question relative « au cadre à l'intérieur duquel le perfectionnement rejoint la tâche, la rémunération et la sécurité d'emploi des enseignants », représentation qualifiée de « démocratie par délégation ».

Au plan régional toutefois, le Comité propose un modèle de relation qui s'inscrit dans les modes traditionnels de consultation et rejette la participation de droit des représentants du milieu scolaire concerné au sein des instances universitaires. Le rapport propose à ce niveau la consultation auprès des usagers en tant que groupes et la concertation entre le milieu scolaire et l'université selon le principe des rencontres sur demande articulées autour d'un organisme régional agissant comme mécanisme de consultation auprès de l'université concernée.

Au niveau national, le rapport se borne, malheureusement, à constater la situation existante et à proposer une meilleure coordination interne des services du MEQ, ainsi que la révision de son rôle de « corporation professionnelle » des enseignants. En ce qui a trait à la planification nationale et aux relations avec les organismes de l'enseignement supérieur, le CFPE se borne à prôner les « bonnes relations » et à recommander à nouveau la formule des « rencontres sur demande ».

• La CEQ

D'une manière générale la CEQ considère que ce rapport de la CEU prend en compte plusieurs de ses avis et recommandations. Nous croyons cependant que des modifications de structures s'imposent aussi. Le temps des études est révolu, il faut agir: une réforme est devenue nécessaire à cause des besoins de la nouvelle réalité scolaire et sociale du Québec et des besoins de nos membres.

Cette réforme pourrait s'inspirer des jalons suivants, que nous formulons parfois en accord avec la CEU, et parfois aussi de manière différente ou divergente. **(Voir l'Annexe 5)**

– Nous sommes d'accord avec le Rapport de la CEU qui pense que la formation des enseignants ne doit pas être alignée sur un seul modèle pédagogique d'école. D'autre part, cette philosophie correspond aux orientations avancées dans la **Proposition d'école**. Nous considérons ce chapitre et l'ensemble des recommandations comme constituant un apport positif dans l'expression du pluralisme des conceptions de l'éducation, de l'homme et de la société à l'intérieur de chaque université. C'est pourquoi ces recommandations reçoivent notre accord et notre appui.

– Quant au rôle spécifique de maître d'oeuvre et de responsable premier de la définition des programmes de formation de base des enseignants qui est attribué aux universités par le rapport, notre accord ne vaut que dans la mesure où celles-ci associent à ce rôle les représentants des syndicats de l'enseignement.

– Sur la question particulière de la formation des enseignants du secteur professionnel, la CEQ appuie le rapport dans sa recommandation de favoriser l'accès des enseignants de ce secteur à des programmes spécifiques de formation initiale dans toutes les universités.

– Au plan des structures universitaires et de leur rapport au MEQ, et en tout ce qui concerne l'autonomie et la liberté académique, la CEQ s'est toujours opposée au contrôle bureaucratique de l'appareil scolaire par l'administration: ce principe vaut en ce qui concerne le MEQ face aux universités, et l'administration universitaire face aux instances qui assurent directement la formation des enseignants. Aussi, nous paraît-il opportun de spécifier que dans le domaine de la formation et du perfectionnement des enseignants, nous entendons par autonomie des universités l'autonomie des instances ou unités spécifiques de formation et de perfectionnement des enseignants. Toutefois, l'autonomie ne signifiant pas pour nous le laisser-faire absolu, les syndicats d'enseignants entendent bien intervenir sur les aspects les concernant et avoir les moyens de le faire adéquatement.

– Tout en reconnaissant que le rapport de la CEU a esquissé un pas vers une tentative d'améliorer la situation, nous considérons que la création d'une instance unique de coordination avec des pouvoirs décisionnels dans chaque université sur l'ensemble de la formation et du perfectionnement des enseignants s'impose. Néanmoins, cet organisme interne devra assumer des responsabilités plus étendues que celles préconisées par le CFPE. Il devrait assumer l'organisation et l'administration de tous les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants et de la recherche qui y est reliée. Il devra également assumer l'organisation de la formation pratique. Les liens avec les représentants des organismes du milieu devront être établis par leur participation interne de plein droit au sein de cette instance universitaire. Cette instance administrative devra disposer de budgets autonomes et conséquemment nous recommandons que les sommes versées aux universités pour les étudiants du secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants fassent l'objet de subventions isolées non transférables. La formation et le perfectionnement des enseignants doivent pour se développer sortir de l'ornière de la dépendance à l'égard des autres secteurs et disciplines, ce dans un esprit de plus grande interdisciplinarité et de polyvalence accentuée dans les programmes.

– Si nous sommes d'accord à reconnaître aux universités la responsabilité première de maître d'oeuvre des programmes de formation, cette responsabilité doit être partagée, estimons-nous, avec les syndicats de l'enseignement. Cependant, nous croyons que les formules ou suggestions mises de l'avant par le rapport tant au niveau régional que national sont inadéquates et ne dépassent guère l'ordre des voeux pieux.

– En plus de formules de participation régionale à mettre au point, **nous proposons comme perspective la création par voie de législation d'un Conseil de la formation et du perfectionnement des enseignants,** à composition tripartite universités/MEQ/CEQ, qui serait la seule instance responsable de la formulation des politiques dans ce domaine.

3. Conclusion

Il ressort donc de ces propositions que des transformations de l'université devront s'effectuer à plusieurs niveaux, compte tenu des nouveaux besoins sociaux et professionnels des enseignants. Ces besoins, on l'aura noté, sont autant de l'ordre d'un enseignement conçu et dispensé dans une optique d'éducation permanente, que dans l'ordre de la recherche.

Ces besoins, l'université y répondra dans la mesure même où les services qu'y trouveront les enseignants prendront en compte les nécessités tant du pluralisme

idéologique que d'ordre socio-économique. Dans la mesure aussi où elle saura s'intégrer dans de nouveaux rapports avec les associations représentatives du milieu, en l'occurrence nos propres syndicats, et s'articuler à l'ordre de responsabilité qui est le propre d'un ministère de l'Éducation. La marge d'autonomie que nous revendiquons pour les universités à ce chapitre, on aura saisi qu'il s'agit dans notre optique de la faire jouer au service réel des intéressés et non de la laisser récupérer par la bureaucratie universitaire elle-même.

C'est justement à ce point qu'intervient le rôle spécifique de notre secteur syndical universitaire, lequel sera invité à se saisir de cette question et à en assurer le débat dans le milieu universitaire en général.

Nous devrons trouver tous ensemble au cours de cette réflexion une stratégie permettant aux autres catégories de nos membres, professionnels, techniciens, soutien dans tous les secteurs que nous représentons, de s'associer à ce débat et d'avoir accès à des services universitaires correspondant à leurs besoins.

Enfin, tout au long de ce débat sur nos attentes face à l'université en matières de formation et de perfectionnement professionnels, nous ne devrons pas perdre de vue qu'**actuellement** l'université est justement la principale institution assurant la reproduction de l'idéologie dominante dans le milieu scolaire, et même au-delà. En conséquence, il faut s'attendre à énormément de résistance à l'encontre des changements que nous proposerons, et ce, dans la mesure même où ceux-ci seront significatifs au plan des enjeux sociaux et démocratiques qui concernent la majorité populaire. Une raison de plus pour une organisation syndicale, et tout spécialement la nôtre, dont l'effectif est directement exposé au «moule idéologique» de l'université, de se donner une approche critique et des politiques conséquentes, **reliant** nos orientations au chapitre de la formation et du perfectionnement universitaires de nos membres aux analyses et perspectives par ailleurs élaborées en ce qui touche l'université dans son ensemble et dans son rapport à la société.

LE DEVOIR

Deux études sur la gestion des universités

■ *Pour une direction «quasi parlementaire»*

LE DEVOIR 11 AVR. 1980

...lles et bureaucrati... à cause ... ticulière à l'information dans l'université et, adoptant encol... modèle politi... que, souhaite nor... soient ...toutes ... Des ...

L'UQAM veut-elle nettoy...

la presse

12 FEV. 1980

L'université à s...

L'ensemble de la population ...el accepter la nouvelle: ... $24 millions pour ...tréal ... Pour... ...mander à ...ie

LE DEVOIR

Campagne de souscription: l'UdeM vise $24 millions

L'Université de Montréal a annoncé hier le lancement d'une vaste campagne de souscription, la quatrième dans son histoire, et l'objectif a été fixé à $24 millions.

Les fonds obtenus serviront principalement à financer le développement de l'enseignement et de la recherche. Ils permettront également de poursuivre le programme d'immobilisations de l'université.

Le président de l'UdeM, M. Jean Lacoste, a déclaré que la campagne de souscription était nécessaire pour maintenir la qualité de l'enseignement et de la recherche à l'université.

Il a ajouté que l'université ne pouvait pas compter uniquement sur les subventions gouvernementales pour financer ses activités.

M. Lacoste a également souligné que la campagne de souscription était importante

LE SOLEIL

Impasse au département de Sociologie à Laval

LE DEVOIR 10 MARS 1980

L'université privée prisc nière d'un au nées de vache maigre

par Claude Lagadec

professeur de philo- à de Montréal

E 12 février, la Commission d'étude sur les universités (CEU) rendait les deux derniers volumes de comité d'étude de l'or- ire, présidé par insatisfait univer-

Je sais bien qu universitaire est rédigées comm ment dans un bute l'attenti lire. Il faudra professeurs lectifs gené

tion du plan triennal a été l'occasion, pour chacune des unités d'enseignement, de recherche et administrative, de réfléchir sur l'avenir et d'élaborer des priorités. Et, ceci, en fonction de trois scénarios: une croissance positive de 10 pour 100, une croissance nulle et une croissance négative - tel

Desjardins

Le temps de l'austérité

Depuis le milieu des années 1970, et ...ment ...rs de l'arrivée au pouvoir ...istes, les largesses ...Un

LE SOLEIL
28 SEP. 1979

·sité devant l'opinion publi

L'université éveille encore chez une bonne ie de la population l'idée de tour d'ivoire et ·ité fermée qui abrite une communauté diants et de professeurs détachés de la vie et sans préoccupations matérielles. Les autour de l'université, s'ils sor nt loin d'être dissipés

mêmes qu'invitait l de l'université Lav le "discours d- séance

LE DEVOIR

Pas d'agrégation après six ans d'enseignement

L'UdeM congédie le professeur Michel

Conclusion générale

Ce dossier a voulu réunir les principaux éléments d'un débat que nous nous devons d'entreprendre sur l'université québécoise. Nous avons voulu aussi dégager certaines perspectives que le moment est venu de formuler plus explicitement. À partir de ce premier tour d'horizon, il sera plus facile dans les mois qui viennent a) de définir une problématique précise; b) d'établir un cadre d'analyse pertinent et stimulant; c) de convenir d'une démarche collective prenant en compte la spécificité de ce débat, mais articulée aux autres éléments de politiques élaborés ou en voie de l'être à la Centrale, pour les autres niveaux de l'enseignement; d) pour enfin en arriver à identifier nos champs d'intervention à privilégier e) et les moyens à prendre pour atteindre nos objectifs.

Face à ce cadre général d'action, nous n'en sommes qu'au début certes mais nous partons avec certains acquis. La CEQ a toujours pris fait et cause pour un service d'éducation, démocratique et public, à tous les niveaux; son intervention sur l'université s'inscrira dans la suite de ses combats aux niveaux primaire, secondaire et collégial, perspective qui devra laisser place en outre à **une définition appropriée des dimensions spécifiques qui caractérisent l'université québécoise en question, en période de crise.**

Reprenons donc, pour conclure, et surtout lancer le débat en nos rangs et à l'extérieur, les principales interrogations que nous avons repérées tout au long de cette étude.

1. Nous avons vu que les politiques budgétaires et éducatives qui nous affectent au Québec, à l'université et aux autres niveaux de l'enseignement, ne nous sont pas exclusives. Elles traduisent le besoin d'un système en crise — que d'autres diraient en «récession» — de «rentabiliser» et de normaliser les dépenses publiques d'ordre social. Mais au-delà de l'aspect «restrictions budgétaires», on se doit de noter que c'est la formation même des ressources humaines qui risque de s'en trouver réduite, étriquée et asservie, par les intérêts économiques à court terme.

Nous savons aussi à quel point les responsables québécois et canadiens des systèmes éducatifs s'inspirent de près du cadre général qui se dégage de la concertation des pays industrialisés, par le biais notamment de l'OCDE, cadre qui se traduit en stratégies et orientations largement néfastes pour les intérêts et besoins de la majorité.

2. Nous savons de plus que sous le couvert de rationaliser et de planifier structures et dépenses, les pouvoirs organisateurs, universités et gouvernements, visent par toutes sortes de mesures à s'adapter aux exigences de la classe dominante. À travers ces changements, le mouvement syndical et les organisations populaires parviennent parfois à arracher certainus réformes utiles.

L'université est donc traversée d'un rapport de force, lui-même articulé à des intérêts de classes. Toute analyse de l'université qui ne prend pas racine dans cette réalité a tôt fait de sombrer dans l'idéalisme et les voeux pieux.

3. Face au malthusianisme effarant dont fait preuve le gouvernement québécois au chapitre de l'enseignement post-secondaire, compte tenu de notre marginalité, imposée et entretenue, au plan de la recherche, considérant la quasi-inexistence de services universitaires orientés vers la collectivité, il y a lieu de se demander d'où vient cette situation et qui elle sert. Comme travailleurs de l'enseignement, nous sommes à la fois le plus exposés à l'influence universitaire, mais aussi fort bien placés pour contribuer aux remises en question de cette institution, devenues plus que nécessaires dans les présentes conditions.

4. Tout débat sur le savoir renvoie à un débat sur le pouvoir. L'enjeu est stratégique et primordial. Nous savons quels intérêts investissent actuellement la forteresse universitaire: les gouvernements, les multinationales et les corporations professionnelles tiennent la place haut la-main.

Notre possibilité d'avancer pour le moment repose sur **notre capacité de forcer un débat public, le plus large possibles, sur l'université.**

Un débat qui doit s'enraciner dans une analyse serrée de la réalité universitaire, ce à quoi nos membres de ce secteur sont conviés au premier chef ; mais un débat qui doit sortir de l'université, atteindre l'ensemble de nos membres, et plus largement être assumé par l'ensemble des organisations syndicales, populaires et étudiantes du Québec.

5. Notre action syndicale, revendicative et idéologique, à tous les niveaux du système scolaire, nous a appris la difficulté d'obtenir les changements souhaités. Nous savons que c'est d'un champ de lutte qu'il s'agit, ce qui comprend une phase où l'on prend conscience des enjeux et où l'on s'organise collectivement.

A n'en pas douter, après avoir consolidé ses positions là où se trouve sa majorité, le primaire-secondaire, la CEQ se devra, moyennant l'engagement militant de ses affiliés concernés, d'approfondir sa préoccupation quant à l'enseignement et à la recherche universitaires, et plus largement quant à tout ce qui touche l'enseignement post-secondaire et post-obligatoire.

Tel est le contexte général où s'inscrit la présente proposition d'étude et de débat. Certes, il n'y a guère été question de techniques de gestion, de règles de financement, de normes de contingentement, de structures, d'encadrement juridique, etc., parce qu'à notre avis toutes et chacune de ces questions renvoient immanquablement à un ordre de réalités plus déterminant. Nous-mêmes, il nous arrivera parfois d'être amenés à porter le débat sur de telles questions, sous le prétexte d'être concret ; mais au préalable, et ce faisant, il importe de définir entre nous, et de concert avec toute organisation partageant les mêmes perspectives, notre propre terrain de lutte, discours et pratiques.

Sur ce terrain, il ne doit y avoir personne de « neutre ». Surtout pas des travailleurs de l'enseignement ni leur principale organisation syndicale.

Annexe 1

La condition des étudiants

N'ayant eu ni le temps ni la possibilité de rédiger ce document en concertation avec les étudiants et leur association syndicale, l'ANEQ, nous avons jugé qu'il serait abusif de notre part d'écrire un chapitre portant spécialement sur les étudiants. Pourtant si banal que ce soit à dire, il n'y a pas d'université sans étudiants... et nous ajoutons, **il n'y aura pas de transformation de l'université sans mobilisation des étudiants**. Les quelques notes qui suivent visent tout au plus à refléter certains aspects de «la condition des étudiants», elles constituent d'abord et surtout un rappel de l'intérêt profond qu'il y aurait à nouer davantage des liens de solidarité effective entre le syndicalisme étudiant et le mouvement syndical en général. Car la plupart des problèmes qui confrontent les étudiants renvoient à des réalités que connaissent bien les travailleurs en général à travers leurs luttes syndicales. Et ce n'est qu'en présentant un front uni «travailleurs et étudiants» que la bourgeoisie devra désarmer.

Soulignons quelques traits de cette «condition étudiante».

1. Étude/travail/chômage

Le MEQ a publié en 1979 un document intitulé «La relance à l'université» analysant les conditions d'emploi des diplômés de juin 1975. Selon cette enquête,

– un peu plus de 98% des diplômés francophones des universités ont leur lieu de résidence au Québec (79% pour les anglophones);

– presque 70% de tous les répondants n'ont jamais connu le chômage, 80% pour les diplômés de 2e et 3e cycles;

– quelle que soit l'appartenance socio-économique de l'étudiant, c'est la discipline qu'il choisit qui demeure l'élément déterminant quand vient le temps de se trouver un emploi;

– les diplômées chôment deux fois plus et travaillent davantage à temps partiel que les diplômés.

«Pour celui qui poursuit les études, conclut le document ministériel, ce qui est le plus susceptible de produire un indice élevé (d'emploi), c'est le choix d'une discipline lui permettant de s'intégrer au marché du travail». Comme le marché du travail québécois, pourrions-nous ajouter, est largement dominé par les multinationales et l'État, il semble que les étudiants n'auraient qu'à bien se tenir «après les oreilles à papa».

Pourtant certaines enquêtes révèlent que tout particulièrement les universités périphériques ou constituantes régionales de l'Université du Québec accueillent de plus en plus des couches sociales qui ne sont pas les mieux munies. Ainsi le pourcentage en 1979 pour ces universités de «pères» cols blancs et cols bleus était de 36%, et de «pères» techniciens, ouvriers spécialisés ou semi-professionnels de 29%, d'après un sondage CROP (**Réseau**, janvier 1980).

D'autre part nous apprenons en mai dernier que d'après une étude de **Perspectives Canada III – 1980** le chômage des jeunes de 15 – 24 ans a quadruplé de 1966 à 1977, le taux de chômage du groupe passant de 6,2 à 14,9%.

Faudrait-il faire l'hypothèse qu'il n'y a pas de relation directe entre l'accès à l'enseignement supérieur, même par des catégories sociales plus démunies, et le niveau d'emploi des jeunes? Serait-ce que l'éducation n'est pas ou n'est plus un facteur de production aussi déterminant qu'on le croyait à l'époque de la réforme scolaire?

2. Les commissions d'étude

Même si elle y a mis plus de temps que prévu, on se doit de souligner que la CEU par son Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (CEOSU) a accordé un soin certain à son examen de la condition des étudiants à l'université.

• Dans une première partie, le CEOSU passe en revue les trois volets «entrée/séjour/sortie» que connaît tout étudiant. Quant à l'accès, le comité souligne l'absence totale de rattrapage par rapport à l'Ontario, et souligne même que le fossé se creuse quant au nombre de diplômés produits de part et d'autre. Il remet en question toutes les procédures de contingentement et de malthu-

sianisme actuelles.

«De l'avis du comité, il est essentiel de promouvoir au Québec, à l'heure actuelle, une augmentation du taux de fréquentation des institutions universitaires. Et cette position n'est ni irréfléchie ni révolutionnaire: elle se situe au contraire dans la logique même de la poursuite du développement culturel, social et économique du Québec» (p. 27).

• Le CEQSU estime en outre que la condition fondamentale de la réforme de l'enseignement universitaire réside dans une volonté sociale et politique de changer radicalement le cap de l'objectif de cet enseignement, par exemple, mettre davantage d'importance sur la formation que sur la certification, etc.

• Il propose dans la deuxième partie de repenser de fond en comble «la gestion du temps des étudiants», compte tenu que la population étudiante d'aujourd'hui est radicalement différente de celle d'il y a 20 ans.

• Le comité expose alors la condition économique des étudiants, marquée de dépendance, d'instabilité, mais aussi très diversifiée.

• Quant à la faiblesse de l'organisation étudiante, le comité suggère qu'au lieu de la juger avec sévérité, les aînés de la Révolution tranquille devraient commencer par admettre que le contexte actuel est très différent (136).

• Enfin, le comité de la CEU recommande l'octroi d'un statut aux associations d'étudiants, et d'un statut aux étudiants eux-mêmes, ainsi que des mesures assurant le financement de ces associations. Par ailleurs, il préconise la révision du système des prêts et bourses dans le sens de la diminution des prêts au profit des bourses.

Pour sa part la Commission Dion, qui traite de façon plus poussée de «l'organisation étudiante» établit même une procédure d'accréditation des associations étudiantes, lesquelles se sont montrées bien raisonnables et responsables dans leurs demandes de cotisations. (sic, pp. 80-81).

Il est clair toutefois, dans le cas des deux commissions, que l'objectif est d'intégrer l'organisation étudiante à un modèle congruent et parlementaire de participation politique.

Le Conseil des universités, dans son avis au ministre sur le rapport de la CEU, ne manque pas de démontrer à son tour l'effort collectif insuffisant du Québec en matière d'investissements universitaires, et recommande de privilégier l'aide aux étudiants des 2e et 3e cycles. Il ne s'aventure pas sur le terrain de l'organisation étudiante.

Que faut-il conclure de ces études et enquêtes? Comment le mouvement étudiant réagira-t-il face à ces analyses et à ces perspectives? Privé de moyens organisationnels élémentaires comme c'est le cas maintenant, il ne peut pas facilement prendre son élan. Mais les moyens et les places qu'on lui fait miroiter lui conserveraient-ils son indispensable indépendance syndicale? Ne faut-il pas considérer que la question du syndicalisme étudiant est centrale dans tout projet de transformation de l'université?

Voyons ce que disent certaines publications étudiantes depuis un an.

3. Points de vue d'étudiants

• Dès septembre 1979, le journal inter-modulaire des étudiants de l'UQAM, **l'Unité**, rappelait les dures luttes auxquelles l'administration de cette université n'a pas cessé d'acculer l'association étudiante, l'AGEUQAM, lui déniant en pratique le droit d'association. Réaffirmant son intention d'obtenir le retrait de «la politique de reconnaissance syndicale» mise de l'avant par la direction, l'AGEUQAM se prononçait pour l'obtention de la reconnaissance et du financement inconditionnel et en toute indépendance des associations étudiantes. On sait l'ampleur de la lutte étudiante dans cette université l'hiver dernier, alors que plusieurs modules ont été paralysés pendant des semaines, suite aux politiques réactionnaires de la direction et à son refus de reconnaître le syndicalisme étudiant.

• Une recherche historique sur l'évolution quantitative des prêts-bourses de 1967-1978 montre que depuis 10 ans l'indice des prix à la consommation a augmenté de 192% alors que les montants de prêts étudiants n'ont augmenté que de 177%, ce qui n'est pas le cas des bourses. Globalement, l'auteur conclut cependant à une dégradation relative des conditions de vie économiques des étudiants depuis 10 ans, étant donné «l'évolution plutôt cahoteuse» du système, à travers les deux périodes de contestation 74/75 et 78. En terminant, monsieur Angers souligne l'intérêt de scruter «les liens entre une baisse de la valeur réelle des prêts et le taux de scolarisation subséquent. (Voir la revue **Interventions**, printemps-été 80, no 5).

• Pour sa part, l'ANEQ n'a rien ménagé tout au long de l'année pour développer son programme d'action, tant pédagogique qu'économique. Elle estime notamment que le droit à l'éducation est principalement attaqué au niveau des conditions financières, lit-on dans son journal **Le Québec étudiant** de septembre 1979.

S'intéressant à la fois à la lutte du front commun du secteur public, à la Question nationale, à la lutte des prêts-bourses, l'ANEQ propose en novembre la jonction de trois volets revendicatifs.

– pour le droit à l'éducation,

– pour l'amélioration de nos conditions financières,

– pour une plus grande accessibilité à l'éducation,

et se donne un programme de luttes en 12 points à cet effet, développant la nécessité de liens avec la population (nov. 1979).

S'attaquant aux politiques de contingentement découlant du Livre blanc sur l'enseignement collégial, l'ANEQ précise son programme pédagogique soulignant que «l'enseignement est actuellement subi par les étudiants et les étudiantes qui n'ont jamais été consultés dans l'élaboration du système éducatif québécois» (26 février 1980).

Perspectives

Il ne nous appartient pas de porter un jugement sur l'action syndicale du mouvement étudiant, qui, en dépit de conditions fort difficiles, réussit à développer d'importantes campagnes de mobilisation. De toute façon, le mouvement syndical québécois dans son ensemble n'a pas de leçon à donner à quiconque actuellement au plan de l'unité et de la cohérence.

La conjoncture que traversent les luttes étudiantes est exactement la même qui s'apesantit sur les travailleurs de l'enseignement: il s'agit pour eux comme pour nous de résister à la politique du capital, de nous organiser contre les dessins d'une bureaucratie omniprésente, et de nous mobiliser autour d'objectifs à la fois éducatifs et économiques.

Le présent gouvernement a traité avec mépris les travailleurs du Québec, déclarait récemment le président de la CEQ; et nous pourrions certes ajouter qu'il a tout simplement dédaigné considérer l'à-propos des revendications étudiantes pendant la même période.

La question qui se pose à nous, maintenant que comme centrale nous nous apprêtons à approfondir notre analyse de l'enseignement post-secondaire, et à élargir notre champ de lutte en conséquence, c'est d'en arriver à établir une jonction efficace et concrète avec le mouvement étudiant, et tout particulièrement son expression syndicale représentative, l'ANEQ.

La première tâche que nous pourrions nous donner à cet effet pourrait bien commencer par reconnaître officiellement en Congrès la contribution du syndicalisme étudiant, et revendiquer la pleine reconnaissance par les autorités de ce mode d'organisation de la démocratie étudiante qu'est son organisation syndicale.

Annexe 2

Position préliminaire de la Fédération des Professeurs d'Université sur le devenir de l'université québécoise

12 mai 1980

A. Position préliminaire de la FPU

Le problème de base de l'Université québécoise est son insertion dans une société québécoise et dans une civilisation toutes deux en mutation rapide. Doit-elle suivre, servir, éclairer ou diriger l'évolution de la collectivité qui la supporte? Doit-elle servir prioritairement les pouvoirs établis ou, au contraire, en faire la critique et travailler au développement d'une société plus équitable? Doit-elle se cantonner dans ses rôles traditionnels d'enseignement et de recherche au sein d'une communauté universitaire composée de professeurs et d'étudiants à temps complet ou accepter, en plus, les autres missions que la collectivité souhaite lui voir accomplir?

Mission sociale de l'université

1. La FPU prend acte de l'éclatement du rôle traditionnel de l'Université (enseignement et recherche), notamment par la croissance des programmes de perfectionnement des enseignants et d'éducation permanente et par l'introduction de la mission «service à la collectivité»

2. La FPU croit toutefois que le rôle traditionnel de l'Université, où l'enseignement est indissociable de la recherche, demeure la base qui permet le développement des missions nouvelles

3. La FPU considère que la contribution de l'Université à l'évolution de la société québécoise doit inclure des services à la collectivité adaptés aux besoins réels des milieux d'implantation de chaque institution et définis en collaboration avec ces milieux. A cet égard, les groupes populaires, les régions périphériques et tous les marginalisés (chômeurs, assistés sociaux, vieillards) produits par notre mode de développement social constituent des priorités

4. La FPU estime que les nouveaux rôles que la collectivité attribue à l'Université doivent être définis sans accorder de prépondérance aux critères économiques, mais plutôt en fonction d'une vision globale de la société

5. La FPU s'inquiète que la démocratisation de l'enseignement supérieur (post secondaire) demeure fort incomplète et déplore la faiblesse des mesures favorisant l'accessibilité aux études supérieures des personnes des deux sexes, de toutes les régions et de toutes les origines sociales. Le contingentement corporatiste apparaît à la FPU comme une relique médiévale

6. La FPU dénonce l'absence de diffusion de l'information scientifique obtenue suite à des recherches supportées par les fonds publics. Au moins toutes les bibliothèques universitaires et toutes les bibliothèques publiques spécialisées devraient en recevoir copie

Moyens à mettre en oeuvre

7. La FPU condamne la «méthode historique» de financement des universités («la lube-versité hystérique») ainsi que le financement partiel des nouvelles clientèles, mesures qui ont affecté négativement surtout les centres universitaires en régions périphériques

8. La FPU réclame un financement qui corresponde à l'importance et au coût réel des diverses missions confiées à chaque institution et qui tienne compte de la sous-scolarisation relative des Québécois

9. La FPU se déclare favorable à la consolidation et à la reprise du développement du réseau universitaire public québécois (Université du Québec), mais revendique un fonctionnement plus souple, moins uniformisateur et plus respectueux des particularités des diverses composantes du réseau

10. La FPU entend poursuivre le développement du syndicalisme en milieu universitaire tant comme contrepoids à la bureaucratisation de l'institution que comme centre d'animation indépendant du débat académique et social des membres de la communauté universitaire

B. Organisation du débat

La FPU recommande qu'un professeur d'université soit libéré partiellement (1 cours/année) au cours des deux prochaines années aux frais de la CEQ (environ 4 000,00 $ par année), afin d'assurer l'animation du

débat dans les milieux universitaires et la participation des professeurs d'université aux débats des instances pertinentes de la FPU/CEQ et de la CEQ sur l'extension de la proposition d'école aux niveaux post-secondaires.

La FPU recommande l'approche suivante:

1. un court questionnaire ouvert (une dizaine de questions) dont les réponses sont résumées dans un court document-synthèse;

2. un deuxième questionnaire vérifiant la validité de la synthèse et proposant des hypothèses de prise de position; les réponses à ce questionnaire servant à la rédaction d'un projet de prise de position;

3. une consultation sur la base du projet de prise de position, afin de vérifier l'adhésion des membres des affiliés concernés aux orientations retenues;

4. une consultation et un débat dans l'ensemble de la Centrale sur la base du projet de prise de position (modifiée au besoin).

Annexe 3

Contre le rapiéçage hâtif du statu quo, pour une vision globale et sociale de l'université

Extrait du document A7980-CG-3 «La CEQ et le Rapport Angers»
Chapitre trois
Position du BN

Après avoir effectué une première analyse des rapports de la Commission d'étude sur les universités, le Bureau national de la CEQ regroupe ses commentaires autour de deux pôles principaux: il met en garde le gouvernement contre toute propension à rapiécer de façon hâtive le statu quo universitaire, elle exige la tenue d'un large débat public sur l'université québécoise (et l'enseignement post-secondaire) qui permette d'en dégager nettement une vision globale et sociale. Trouvant symptomatique que ce rapport n'ait circulé jusqu'ici qu'à l'intérieur d'un circuit très restreint et déplorant qu'il soit encore incomplet aux chapitres du fonctionnement interne et de la situation des étudiants, la Centrale constate cependant que le débat est déjà en cours dans certaines sphères dirigeantes. Elle est donc déterminée, au-delà de cette première analyse qu'elle a préparée à l'adresse de ses instances et affiliés, à faire un important débat interne sur l'université, à se concerter avec toutes les organisations intéressées, et à prendre les moyens pour que la discussion sur l'université sorte du cercle réduit et élitique où elle risque de s'enliser une fois de plus.

Puisque la CEQ a lancé un appel à la poursuite de «la réflexion critique et prospective des personnes et des groupes qui s'intéressent aux problèmes de l'enseignement (cc:9), la CEQ s'explique mal pourquoi le ministre de l'Éducation a déclaré tout à la fois le 19 septembre que:

a) ceux qui veulent réagir aux recommandations de la CEQ doivent lui transmettre leurs commentaires **avant le mois de décembre**;

b) les champs de réflexion de la CEQ seront les champs d'action du gouvernement;

c) des études complémentaires sont en cours ou seront conduites sur certaines questions;

d) au printemps 1980 le gouvernement fera connaître ses orientations sur les principales recommandations de la CEQ;

e) le rapport, incomplet, sera diffusé dans les prochaines semaines. (sic)

Un tel programme, s'il est mis en oeuvre par le gouvernement, ne saurait assurer les conditions d'une réforme profonde des universités ni même permettre un minimum de débat démocratique sur cet important enjeu social.

1. Contre le rapiéçage hâtif du statu quo

• Les rapports de la CEQ sont **une étude sectorielle de plus**, s'ajoutant à toutes celles que le MEQ a conduites à d'autres niveaux du système scolaire et à celles que le gouvernement a réalisées dans d'autres secteurs de la société québécoise. Quand la CEQ blâme durement l'actuel gouvernement pour avoir brusquement freiné le développement de l'université (recherche et enseignement), quand elle souligne, preuves à l'appui, que les Québécois francophones sont encore sous-scolarisés et sous-diplômés dans leur propre «province», quand elle fait état de la sous-fréquentation universitaire spécifique des femmes, des jeunes issus de milieux populaires et des régions éloignées, la CEQ y trouve des éléments valables d'un diagnostic pourtant incomplet. La CEQ s'en tient à peu près exclusivement à la description des symptômes et du processus des problèmes, plutôt que d'en chercher les causes profondes et de faire la lumière sur les intérêts en jeu.

Si l'université québécoise, à l'instar de l'ensemble du service public d'éducation et plus largement de l'ensemble de nos équipements collectifs et sociaux, est malmenée par les pouvoirs publics, la raison profonde ne réside pas dans les jeux de coulisse auxquels se livrent diverses couches de l'élite techno-bureaucratique, gouvernementale, universitaire et professionnelle. **Le système est en crise, et la bourgeoisie se réorganise de façon à en transférer le coût à la majorité populaire: telle est la ligne de fond de ces coups de sabre dans les budgets sociaux et les équipements collectifs.** Et si une commission d'universitaires n'a pas trouvé important de le dire, il revient au mouvement syndical et aux organisations populaires de le faire ressortir pleinement. Ensuite, on peut lire avec plus de perspicacité les lignes — et entre les lignes — des rapports de la CEQ.

• Après les livres vert, puis orange du MEQ sur l'enseignement primaire-secondaire, après le livre blanc et la

récente législation sur le collégial, le gouvernement s'apprête-t-il à continuer d'ajouter ainsi d'autres pièces au volet universitaire d'un système d'éducation déjà tout recousu, auxquelles sans doute se grefferont un jour d'autres pièces portant sur la formation des enseignants, la recherche scientifique, l'éducation permanente, et l'enseignement privé, la confessionnalité, etc.?

La CEQ a demandé à ce gouvernement, depuis son élection, de se compromettre irrévocablement en faveur du développement de l'enseignement public dans une perspective d'ensemble renouvelée, elle a réclamé «la publication de sa politique globale d'éducation, du préscolaire à l'université, sans en oublier les aspects de gestion et de financement». Force nous est de constater que nous avons eu droit à une succession de réformes en pièces détachées, le plus souvent d'inspiration conservatrice, sans cohérence inter-niveaux, édictées la plupart du temps sous forme de mesures administratives, donc soustraites en dernière analyse au processus du débat démocratique.

• Comment discuter de l'université sans situer cette question dans l'ensemble de l'éducation post-secondaire, voire même post-obligatoire? Sans politique énoncée d'éducation permanente? Sans politique de recherche?

Comment est-il possible de réorienter l'université, en faisant abstraction de son financement et de ses structures, aussi bien qu'en l'absence de données sur le fonctionnement interne et de ces établissements et de la situation des étudiants? Comment traiter de l'université comme d'une institution d'ordre intellectuel, alors qu'il s'agit d'un investissement social et financier très lourd pour la collectivité?

Comment traiter de l'accessibilité et autres acquis de la réforme... sans s'arrêter à certains faits aussi têtus que troublants rapportés par la CEU, sans aborder de façon spécifique la situation des femmes, des régions périphériques, des milieux populaires, sans traiter de la gratuité scolaire, du congé-éducation?

A trop vouloir se hâter de prendre ces questions, une à une, de façon isolée, le ministre de l'Éducation révélerait une fois de plus «la bizarre pente de son esprit».

• La CEU réduit visiblement à son volet «accessibilité» l'objectif de démocratisation de l'université que nous poursuivons. Quant aux moyens favorisant cette accessibilité, ils restent soit nébuleux, soit fort discutables (v.g. le financement de la demande).

La promotion collective des classes démunies ne trouble guère les 1 200 pages du rapport de la CEU, ni la situation des femmes, ni l'organisation de la participation aux décisions par la majorité populaire, ni la participation des organisations syndicales à l'ensemble des orientations qui touchent leurs membres.

La dimension sociale de l'université, appelée par la CEU «responsabilité sociale», se résume à l'accroissement du contrôle étatique et parlementaire d'une part, et à une certaine «accountability» d'autre part. À ce propos, malgré les cailloux qu'elle lance dans les plates-bandes gouvernementales, au chapitre du financement, **la CEU ne sort guère d'une vision économiste** de la rentabilité et de la productivité de l'université.

• La déprivatisation des grandes universités traditionnelles québécoises francophones, l'insertion des châteaux forts anglophones dans le réseau public québécois — ce dont la CEU ne souffle pas un mot — ne sont pas pour demain, si l'on s'en remet aux visions de la CEU. Quant à l'Université du Québec et à ses composantes plus spécialisées, on sent davantage l'envie que la CEU a de les voir disparaître, que son intention de leur assurer des conditions normales de développement et de financement.

Plutôt que de dessiner les avenues d'une restructuration démocratique profonde de l'université, la CEU a tout au plus posé **les jalons d'une réorganisation du pouvoir de l'élite sur l'université**. Sa propre composition l'empêchait sans doute d'aller plus loin en termes de solution, malgré les constats auxquels elle a dû faire écho.

2. Pour une vision globale et sociale de l'université

• La CEQ se déclare largement insatisfaite du rapport de la CEU, dont les multiples incohérences et l'inconsistance générale n'ont échappé à presque personne.

Fondant son intervention dans le débat sur l'université sur sa représentativité des travailleurs de l'enseignement, incluant une partie du niveau universitaire, ainsi que sur les objectifs généraux qu'elle poursuit dans les domaines de l'éducation et du développement économique et social, **la CEQ demande au gouvernement**

d'énoncer clairement sa vision d'ensemble du service public d'enseignement québécois,

en ce qui concerne le niveau universitaire:

a) de répondre sans équivoque aux critiques de la CEU sur le niveau et les règles de financement des universités,

b) de réagir aux données établissant la sous-fréquentation et la sous-diplômation des Québécois francophones, ainsi que des femmes, des étudiants issus de milieux populaires et de régions périphériques,

c) de prendre position pour la mise en place d'un seul réseau universitaire véritablement intégré, public et

démocratique, auquel sera accordé un fonctionnement autonome et décentralisé,

d) de reconnaître à l'université une mission sociale effective, se traduisant par des services structurés et concrets mis à la disposition des groupes dont l'objectif est de travailler à la promotion collective des classes populaires,

de reconnaître que le syndicalisme des travailleurs de l'enseignement apporte une contribution saine et indispensable à la démocratisation aussi bien qu'à une saine administration des services éducatifs tant à l'université qu'aux autres niveaux,

de s'engager à redresser rapidement la situation financière des réseaux de l'éducation, et notamment des établissements universitaires, jeunes, en croissance et situés dans les régions périphériques,

de s'assurer que les maigres équipements de recherche universitaire dont nous disposons ne soient ni démantelés, ni étranglés, ni asservis aux intérêts de l'État, des corporations et des multinationales, mais plutôt équipés et financés de manière à servir les intérêts et besoins de la majorité.

De son côté, la CEQ va organiser la consultation interne de ses affiliés sur cette question, tout en se concertant avec d'autres organisations syndicales ou spécialisées. Estimant que la période chaude de négociation du secteur public ne favorise guère une réflexion en profondeur sur l'université, **la CEQ demande au gouvernement** d'une part d'allonger jusqu'au début de la prochaine année la période où il sera possible de réagir au rapport de la CEU. **Mais ce à quoi s'attend surtout la Centrale, c'est à la publication par le gouvernement d'un livre blanc** (ou l'équivalent) **sur l'université, intégrant une vision d'ensemble de l'enseignement post-secondaire, de l'éducation permanente et de la recherche.** Toutes les organisations intéressées devront alors avoir l'occasion d'intervenir de façon publique et démocratique sur les orientations d'ensemble du gouvernement, et ce, avant qu'elles ne se transforment en lois, arrêtés-en-conseil ou mesures administratives.

• Malgré l'idéologie flottante et inégale, mais en tout cas peu rassurante, qu'elle a perçue à travers le rapport de la CEU, la CEQ tient à souligner que le rapport traitant en particulier de la formation et du perfectionnement des enseignants lui paraît d'une facture plus consistante. Faisant écho à plusieurs revendications déjà anciennes de la CEQ sur la probation, la certification, les tolérances, ce comité de la CEU a de plus énoncé des principes intéressants touchant le pluralisme et la recherche en éducation. Ce rapport, qui omet cependant de traiter des autres personnels que les enseignants et qui n'apporte aucune solution concrète aux problèmes maintes fois posés de la coordination MEQ/universités, fera l'objet d'étude et de consultation approfondies de la part de la CEQ dans les prochaines semaines.

• En l'absence de perspectives claires et satisfaisantes quant à l'évolution d'ensemble du réseau universitaire québécois, la CEQ

a) s'objecte à la création d'un ministère des Universités, structure qui viendrait consacrer le morcellement de la responsabilité politique du système public d'enseignement,

b) s'objecte au démantèlement du réseau de l'Université du Québec, et à l'éparpillement de ses constituantes spécialisées tels l'INRS et l'Institut Armand-Frappier,

c) reconnaît que dans l'immédiat des réaménagements administratifs et financiers s'imposent dans l'Université du Québec, de façon à assurer les moyens d'un développement approprié, tant à l'UQAM, aux centres périphériques, qu'aux instituts spécialisés, et sans que la satisfaction des besoins des uns ne s'obtienne qu'au détriment des autres,

d) demande que les réformes touchant le Conseil des universités ne soient annoncées que dans le cadre d'une politique gouvernementale globale touchant les organismes consultatifs, du moins dans le milieu de l'éducation. À force de créer des conseils, d'atrophier ou d'en transformer d'autres, le gouvernement s'expose à discréditer de façon irréversible ces organismes et s'avance rapidement sur la pente de l'autocratisme et de l'arbitraire,

e) demande que diverses formules de coordination et de gestion du réseau universitaire, telle la création d'un office des universités, soient étudiées davantage. Pour sa part, la CEQ approfondira cette question ainsi que celle du financement;

f) soutient que la dimension évaluation/contrôle des universités ne saurait s'aborder que dans une perspective de réelle responsabilité sociale, entendue comme la responsabilité de l'université envers la majorité et ses organisations représentatives.

g) met le gouvernement en garde contre toute tendance à adopter certaines orientations de la CEU sur «le financement de la demande» conjuguée à un relèvement des frais de scolarité dans le sens d'une tarification au coût réel.

La CEQ entend bien contribuer de tout son poids à ce que s'ouvre le plus large débat possible sur l'université, ce qui serait l'amorce de discussions et de consultations qui devraient devenir systématiques, permanentes et publiques. (R. 22, **Mémoire à la CEU**)

Et elle entend, de façon conséquente, s'y engager selon

ses intérêts spécifiques et dans le cadre de la vision d'ensemble que projette sa proposition d'école actuellement en préparation pour le Congrès de 1980.

Conclusion générale

Au terme de cette première analyse qui nous a conduits à confronter nos positions avec celles de la CEU et à dégager, de façon embryonnaire, les avenues du débat à faire sur l'université tout autant qu'à porter un jugement préliminaire sur les travaux de la CEU, il ressort que notre Centrale devra prolonger ce travail, dans l'immédiat et à plus long terme.

Cet exercice nous aura permis de réaffirmer ou de consolider certaines de nos orientations; il nous a aussi rendus plus conscients encore des études et consultations à conduire pour en arriver à disposer d'une politique d'ensemble sur l'université.

Dans cette perspective, il est manifeste que nous devrons nous arrêter à des questions de plus en plus englobantes, du type suivant:

- mission et fonctions de l'université
- les rapports Université / Milieu
  Université / État
  Université / Collèges
  Université / Corporations professionnelles
- les relations de travail en milieu universitaire
- une politique de main-d'oeuvre dans le secteur universitaire
- les étudiants du niveau universitaire (perspectives d'évaluation), accessibilité...
- la consultation en milieu universitaire: le Conseil des universités
- la planification, la coordination, le contrôle du réseau universitaire
- le financement de l'université
- etc.

Ces points de repère, parmi d'autres, ainsi que les retombées du présent débat pourront servir de premier déblayage quant aux dimensions à donner au volet «université» de proposition d'école.

Le Bureau national

Annexe 4

La démocratisation de l'université

Projet[1]

Les organismes signataires du présent document ont voulu regrouper leurs voix autour du thème central de «La démocratisation de l'université» parce qu'ils y voient la perspective la plus susceptible d'inspirer correctement le train de réformes dont sera normalement suivi l'actuel débat sur l'enseignement supérieur.

Dans le mandat qu'ils confiaient à la CEU, les ministres Morin et Laurin soulignaient que «l'enseignement supérieur québécois paraît arrivé à un carrefour. L'heure est donc venue d'établir le bilan et de clarifier certains choix pour l'avenir prévisible». Après avoir fait état de l'évolution et de l'accroissement très rapides de l'enseignement supérieur depuis les quinze (15) dernières années, les ministres souhaitent que les objectifs sociaux auxquels doit répondre l'université correspondent à des choix clairs de société et s'appuient «sur un choix d'objectifs majeurs incarnant les finalités de l'université d'ici». Aussi, proposent-ils, entre autres, de s'interroger sur ce qu'a été la démocratisation de l'enseignement dans les années soixante et suggèrent-ils d'étudier en quoi cet objectif reste encore à l'ordre du jour au niveau universitaire.

À l'examen des travaux de la CEU et de son Comité de coordination en particulier, lequel a cherché à définir sa vision de l'université, en fonction d'un «principe unificateur», nous conservons l'impression que cette commission d'étude n'a pas pu ou n'a pas su formuler de réponses clairement satisfaisantes à certaines questions que lui posait le gouvernement, non plus que traduire certaines préoccupations ou revendications que lui ont exposées certains organismes dont les nôtres.

Ces quelques notes n'ont pas la prétention de faire le point sur ce vaste thème de la démocratisation de l'enseignement supérieur: on référera plus utilement aux mémoires que nous avons présentés à la CEU, de même qu'à certains ouvrages produits par nos organisations respectives. **Il s'agit plutôt, à ce stade-ci, de sonner l'alerte** quant à la réduction — que nous jugeons inacceptable — de la perspective démocratique qui ressort d'un certain nombre d'analyses d'orientations de la CEU. À titre d'illustration, nous avons choisi d'aborder les trois (3) sujets suivants:

1. Démocratisation et «service à la collectivité»
2. Démocratisation et financement
3. Démocratisation et syndicalisation.

Nous conclurons ensuite en énonçant certaines conditions que devrait respecter la tenue d'un large débat démocratique sur l'enseignement supérieur québécois.

I- Démocratisation de l'université et la mission de «service à la collectivité»

Une des revendications clés pour une réelle démocratisation de l'université est celle du développement de la mission «service à la collectivité».

Depuis plus de cinq (5) ans, plusieurs organismes représentant les intérêts des classes populaires revendiquent une nouvelle et troisième mission universitaire de «service à la collectivité». Son objectif: permettre aux citoyens mal desservis par ces institutions d'avoir, à travers leurs associations et organisations, enfin accès aux ressources éducatives des universités.

Dans leur mémoire à la Commission Angers, la CEQ et la CSN affirmaient:

«Le temps est venu de rendre l'université à toute la collectivité et tout particulièrement aux travailleurs et aux classes populaires qui ont besoin de ressources dans le cadre des actions de promotion collective qu'elles mènent par leurs diverses associations, organisations et syndicats.

Dans cette perspective de démocratisation, nous demandons que l'université institue une fonction spécifique de service à la collectivité permettant aux organi-

(1) Ce document est adressé aux organismes ayant participé au Groupe de concertation sur le rapport de la CEU
- pour commentaires: jusqu'au 11 décembre 1979
- pour approbation par la suite, si une nouvelle rencontre n'est pas nécessaire pour rediscuter de ce projet.

sations de promotion collective des classes populaires et ouvrières d'avoir accès aux ressources pertinentes dont elles ont besoin».

(Mémoire conjoint CSN-CEQ, juin 1978, p. 31)

Dans son mémoire, la FTQ formulait la même demande et rappelait les cinq (5) besoins de ressources spécifiquement universitaires de la part des organisations syndicales et populaires, besoins d'ailleurs entérinés dans un document du Conseil des universités («Service à la collectivité», Conseil des universités, avril 1977, p. 37): recherche fondamentale et appliquée, formation avancée, formation des formateurs, participation à l'élaboration et à l'expérimentation de nouveaux programmes, évaluation.

Or, quelle est la réponse que nous offre la Commission d'étude? Si l'on cherche à dégager quelle mission et quelle fonction sociale la CEU propose que l'université remplisse, force nous est de constater que les différents textes du rapport présentent **une vision restrictive, souvent contradictoire et dans certains cas nettement inacceptable.** Voyons de plus près ce qui en est dans les quatre textes formant actuellement le rapport de la Commission d'étude.

1. Le Comité de coordination

Certains éléments contenus dans le rapport du Comité de coordination présentent une vision élargie du rôle de l'université qui puisse faire place à d'autres intérêts que ceux auxquels l'université s'est traditionnellement limitée.

«[Le rapport du Comité de coordination] met en relief le sens de cette institution, dont les fonctions critiques, créatrices et sociales doivent demeurer intenses dans la multiplicité de ses actions et dans la création de relations nouvelles avec la société». (p. 6)

Plus spécifiquement, le rapport fait état de l'émergence d'un nouveau type d'activité:

«type d'étude et d'activité intellectuelle qui, peu à peu, gagne les universités du Québec. Il s'agit d'équipes de professeurs et d'étudiants qui, alliant la pensée théorique à l'intervention, travaillent avec des groupes extérieurs à l'université, analysent avec ces derniers les problèmes de leurs milieux, les aident à les percevoir plus nettement et à prendre eux-mêmes en charge les secteurs où se vivent les enjeux majeurs de leur vie collective (par exemple: la santé, le milieu de travail, les droits de la personne)». (p. 14)

Mais le rapport du Comité de coordination pour sa part, s'il reconnaît la légitimité de ce type de besoins et des activités qui commencent à émerger dans les universités pour y répondre, ne propose ni orientations, ni mesures susceptibles d'articuler la mission sociale de l'université. Au contraire, on y sent plutôt une mise en garde de sorte que cette troisième mission ne vienne pas nuire aux deux premières (1).

2. L'organisation du système universitaire

Ce rapport est beaucoup plus éclairant. Bien que d'abord centré sur le **financement de la planification** des universités, c'est ce second rapport qui comporte les éléments les plus positifs et les plus concrets quant à cette troisième mission de service à la collectivité. En cela d'ailleurs, le deuxième rapport est en contradiction avec le premier.

Dans ce rapport, on rappelle les travaux du Conseil des universités relatifs aux objectifs généraux de l'enseignement supérieur, notamment un texte rendu public en février 1973, relativement aux **Objectifs généraux de l'enseignement supérieur**. (pp. 73-74)(2)

Ce comité recommande en effet l'adoption d'une **méthode nouvelle et particulière de financement** pour six grandes catégories, dont précisément «les actions de recherche et les actions de service à la collectivité requérant des moyens particuliers (par exemple: la poursuite d'expériences, d'enquêtes ou d'études exigeant des équipements et des embauches de collaborateurs)». (p. 44)

Ce comité, après avoir considéré l'intérêt que présentent les actions de service à la collectivité, recommande:

«au gouvernement d'affecter beaucoup plus de crédits à ce secteur suite à la réalisation de la recommandation première de ce livre premier du rapport». (p. 45)

(1) Ce document du Conseil des universités recommandait «que soit choisi, comme principe de l'ensemble de notre système d'éducation, en particulier de l'enseignement supérieur, le principe de l'éducation permanente». Ce même document retenait, comme définition de l'éducation permanente, celle donnée par le Conseil de l'Europe, en 1970. Par le fait même, le CU adoptait une vision élargie de la fonction de l'université incluant «la possibilité pour tous de bénéficier de la promotion sociale et du développement culturel...»

(2) Ce même document, comme le souligne le rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, en plus de réaffirmer les deux missions fondamentales de recherche et d'enseignement, parlait d'une troisième mission, les services à la collectivité, lançant un débat qui demeure ouvert.

3. La formation et le perfectionnement des maîtres

Notons simplement ici l'intéressante définition de la démocratisation de l'éducation dans ce rapport (p. 70):

«L'éducation permanente appelle une démocratisation qualitative de l'éducation, c'est-à-dire la prise en charge par les apprenants eux mêmes de leur projet éducatif».

4. L'université et la société québécoise

Ce rapport aurait dû déboucher sur une problématique susceptible d'éclairer le débat sur la démocratisation de l'université, sur l'accès à ses ressources (ressources humaines, savoir scientifique), sur les relations entre l'université et les milieux populaires et syndicaux, ainsi que l'ensemble des populations laissées pour compte, sur la définition des priorités et des modes d'intervention pour répondre aux attentes et aux besoins de ces milieux. Or, qu'en est-il au juste?

Réduisant la démocratisation du savoir à l'accessibilité à l'université, accessibilité elle-même limitée aux deux fonctions traditionnelles de recherche et de formation certifiées, ce rapport ne peut que constater une distribution inégale des gradués (p. 3). Il n'aborde pas la question de l'utilisation des ressources universitaires en dehors des cours crédités par des groupes n'ayant pas accès aux activités régulières de l'université.

La démocratisation du savoir dans ce rapport s'arrête au seuil du problème de l'appropriation et de l'utilisation des connaissances par les divers groupes sociaux.

Dans le dernier chapitre sur les services universitaires, on aborde la question de la fonction «service à la collectivité» pour les groupes démunis face à l'accès aux connaissances. Mais les positions présentées nous ramènent dix ans en arrière:

«Les discussions en cours depuis quelque temps pour faire reconnaître une troisième fonction dite «service à la collectivité» parallèle à l'enseignement et à la recherche nous sont apparues confuses, voire même pleines de contradictions» (p. 54), écrit ce comité.

De fait, dans le rapport de ce comité, on nie que les groupes extérieurs à l'université (notamment donc ceux que l'université ne dessert généralement pas) puissent jouer un rôle dans la façon de définir comment cette institution doit s'acquitter de sa mission sociale envers eux (p. 54)(3).

Pourquoi et à qui l'université refuse-t-elle ce rôle «au nom de sa fonction critique ou du respect des rôles confiés à d'autres agents sociaux»? (p. 54). Comme si le savoir était neutre et comme si l'université n'était pas déjà traditionnellement au service de certains groupes d'intérêts de façon quasi exclusive! Alors qu'il s'agit de rétablir un minimum d'équilibre en faveur des travailleurs et de l'ensemble des groupes généralement non desservis par l'université, on brandit ici la neutralité et la fonction critique. On peut pour le moins se demander si ce comité d'étude n'aurait pas dû exercer sa fonction critique sur la façon actuelle dont l'université s'acquitte de sa fonction sociale.

L'université n'a pas à se substituer aux groupes pour promouvoir leurs intérêts à leur place, mais il est dans ses attributions de rendre le savoir scientifique et ses ressources humaines accessibles également aux groupes qui n'ont pu y avoir accès jusqu'à maintenant.

Et ce même rapport va encore plus loin, niant même l'existence de besoins collectifs et, en conséquence, les transformations nécessaires pour répondre sous des formes nouvelles à ces besoins spécifiques. Seule l'addition des services rendus aux individus par la hausse de scolarisation constituerait, selon le rapport de ce comité, une forme acceptable de promotion collective (4).

On déclare, en outre, que répondre à de telles demandes d'utilisation des ressources éducatives spécifiquement universitaires risquerait de conduire l'université à faire de la suppléance, sinon du service social.

Pour défendre leur refus de reconnaître cette troisième mission, les auteurs affirment:

«Les budgets consacrés à l'enseignement supérieur ne doivent pas être utilisés indirectement pour apporter des solutions à des problèmes propres à d'autres secteurs de la société». (p. 57)

Or, si la mission de service à la collectivité implique bel et bien une utilisation, en termes de recherche et de formation, de ressources de savoir spécifiquement universitaires par des groupes n'ayant pas normalement accès à ces ressources, vouloir refuser des budgets pour

---

(3) «Ce terme (service) provoque un malentendu car il porte à croire que quelqu'un pourrait définir de l'extérieur des universités des activités que celles-ci devraient assumer pour servir le milieu».

(4) «À cette définition de service à la collectivité se greffe un choix quant au type de promotion sociale qui la justifie: c'est ainsi qu'on conclut que la *promotion individuelle* (acquise par l'admission à un programme et par l'obtention d'un diplôme) ne répond qu'en partie aux besoins sociaux et qu'il faut axer les services sur la *promotion collective*, entendue au sens de promotion d'un groupe d'individus. Nous ne pouvons qu'être sceptiques devant cette dichotomie étant donné les choix que nous proposons au chapitre I, notamment celui d'inciter les individus de groupes sous-représentés à l'université à s'y inscrire. À long terme, il nous semble que la hausse de scolarisation de milliers d'individus provenant de groupes défavorisés constituera pour ceux-ci une forme de promotion collective». (p. 55)

financer ce type d'activité sous prétexte qu'il servira indirectement d'autres secteurs de la société devient proprement aberrant, et il faudrait alors que les fonds universitaires ne servent plus qu'à des fonctions qui ne servent pas la société!

Aussi, n'est-on pas surpris de la conclusion de ce comité (p. 59) qui, concernant les demandes de plusieurs organismes syndicaux, populaires, d'éducation des adultes, etc... propose simplement des fonds pour des projets d'expérimentation, projets en nombre limité et devant être évalués par le Conseil des universités.

Par contre, les organismes de la classe dominante et/ou les organismes réactionnaires de notre société ont accès à l'université, «pour le contrôle de la qualité».

Nous pensons ici particulièrement aux corporations professionnelles qui, en plus de déterminer les programmes et les contenus de cours, utilisent l'université comme première barrière à l'entrée avant leurs propres examens. Cette utilisation a trois dimensions:

– Une «inflation de la scolarité» (de plus en plus longue) pour rendre l'accès aux corporations plus difficile, pour concurrencer sur la «crédibilité» d'autres corporations (surtout les comptables CA - CGA - RIA).

– En acceptant cette inflation, l'université contingente certains domaines au profit des membres en titre des corporations.

– L'université subventionne des groupes d'individus qui seront ou qui sont déjà des privilégiés.

Une autre forme d'ingérence et de contrôle s'exerce par le biais de l'éducation permanente ou continue. Ce type de formation en plus de concrétiser la dévalorisation du travail permet aux employeurs d'exiger et d'obtenir des programmes et des cours conformes à leurs besoins et à leur vision du social pour leurs employés, dans le but d'une éventuelle promotion individuelle de ces derniers. L'organisation actuelle de l'éducation permanente vient appuyer la notion de financement par la «demande» qui amène l'université à «s'adapter» aux «clients», plus précisément à certains d'entre eux.

Parler de démocratisation du secteur universitaire, c'est avant tout parler de la possibilité de la majorité, les travailleurs, de contrôler cet instrument d'émancipation que peut être l'université. Actuellement, cette dernière est antidémocratique, puisque son accessibilité est réservée, son orientation est déterminée par la classe dominante.

Bref, l'ensemble des rapports de la CEU, à force de tergiversations, de précautions, d'énoncés discordants d'un rapport à l'autre, à force aussi de critiques sur l'ambiguïté appréhendée des revendications d'une troisième mission de «service à la collectivité», tendent à consacrer le statu quo; le rapport du Comité de coordination fait une amorce mais en reste là, le principal rapport «Université et société» est nettement négatif à cet égard. C'est le rapport sur l'organisation du système universitaire qui, en contradiction avec les deux premiers, comporte quelques propositions positives. Aussi, faut-il dénoncer les deux premiers rapports, rappeler l'importance de nos revendications en cette matière et noter à cet égard les recommandations intéressantes du Comité de travail sur l'organisation du système universitaire.

C'est que la démocratisation de l'université passe, bien sûr, par l'élargissement de l'accessibilité et une transformation des contenus, mais elle passe tout aussi bien par une contribution de ses ressources éducatives publiques au travail d'éducation populaire autonome à l'oeuvre dans les organisations communautaires, populaires, syndicales.

Il faut que soit reconnue cette troisième mission des universités, mission de service à la collectivité, il faut que soit reconnu le droit des groupes aux ressources éducatives universitaires pour fins de support à la promotion collective des classes qui sont les plus démunies, il faut enfin que soient affectés des fonds à cette troisième mission, ainsi qu'un espace organisationnel suffisant.

II- Démocratisation et financement

Le modèle sur lequel les auteurs de ces rapports s'appuient repose avant tout sur une conception individualiste de la réalité, le développement de la personne, être asocial. Cette conception est particulièrement claire lorsque l'on aborde le financement de l'enseignement universitaire.

L'approche du financement aussi bien dans le rapport du CEUSQ que celui du CEQSU consiste à se situer par rapport à deux pôles: soit le financement de la demande (aide publique aux étudiants-clients), soit le financement de l'offre (aide publique aux établissements). Les recommandations des deux comités privilégient nettement l'aide aux étudiants, donc le soutien de la demande, c'est-à-dire l'application du «modèle économique» de la Chambre de Commerce de la province de Québec.

Ce modèle est dans la suite logique de leur conception de la démocratisation, de l'accessibilité, basée avant tout sur une perception individuelle. Au lieu de financer les institutions et de faire supporter le coût à toute la population, le «modèle économique» fait payer à chaque étudiant le **coût réel** de sa formation, l'État intervenant ici en subventionnant les plus démunis «à chacun selon sa capacité». Mais un tel modèle ne peut résoudre les problèmes d'accessibilité à l'université.

Il introduit, ni plus ni moins, le concept de l'entreprise privée et du marché capitaliste dans un service public, l'État s'engageant à subventionner la demande par des mesures sociales ou fiscales. Ce type de mesure ne peut qu'inciter les étudiants de milieux populaires à éviter de s'inscrire dans les programmes coûteux, ne sachant jamais à l'avance quelle sera la fluctuation du marché des bourses.

Loin d'atténuer l'inégalité en favorisant la demande, on l'accentuera puisqu'il ne s'agit pas ici uniquement de besoins financiers, mais aussi de problèmes «d'aptitudes», de «goût personnel», «d'incitation culturelle».

Ce modèle ne corrige pas l'injustice qui consiste pour certains à utiliser l'université comme moyen pour atteindre des revenus au-delà de leur contribution sociale et de leurs besoins. Au niveau interne, la recherche de la rentabilité par les établissements conduirait à l'abandon de certains programmes non rentables, puisque non «validés» par la demande.

Par souci de réalisme, «dans le contexte actuel», ces deux comités de la CEU ne proposent pas l'application stricte du «modèle économique», mais suggèrent d'y tendre progressivement. «L'aide aux étudiants» deviendrait ainsi une des plus belles bureaucraties et l'objet de conflits (d'injustices) permanents. L'application sélective de mesures sociales n'entraîne pas la réduction des coûts directs ou indirects, au contraire. Ce contrôle plus grand pourrait amener un gouvernement «en période difficile» à réduire l'aide aux étudiants. Encore une fois, la crise serait payée par les travailleurs et/ou leurs enfants.

Lorsque l'on parle de «liberté académique», «d'autonomie universitaire», il ressort que fonder le financement sur la demande est inadmissible. La seule réponse est de financer les établissements, donc l'offre, avec le moins possible de contrôle à l'accessibilité et de bureaucratie, de se diriger vers l'élimination des frais de scolarité, le tout accompagné d'une structure fiscale plus égalitaire.

III- La syndicalisation des professeurs d'université pour une plus grande démocratisation de l'université

«L'acquis le plus significatif, pour la stabilisation du droit de tous à une éducation de qualité, a été et demeure l'organisation syndicale des artisans de l'éducation pour forcer la poursuite d'une réforme à peine amorcée, sinon pour empêcher le sabotage des acquis en matière de démocratisation de l'éducation».

(Source: mémoire de la CEQ et de la CSN à la CEU, p. 5)

Tous les organismes syndicaux ont signalé dans leur mémoire à la CEU leur volonté d'élargir l'accessibilité de l'université et de revoir ses règles de fonctionnement et de financement dans un objectif fondamental de démocratisation. Tout en rappelant qu'ils se sont implantés dans des contextes difficiles afin de contrer l'arbitraire patronal et de constituer un outil de défense collectif, ils ont fait état de leurs luttes pour une ouverture plus grande de l'université à la collectivité et une présence sans cesse accrue de la communauté universitaire (professeurs et étudiants entre autres) dans la gestion démocratique de l'université.

Or, nous constatons que la CEU a balayé du revers de la main ces réalités vécues par les organisations syndicales et les principes qu'elles ont mis de l'avant dans la syndicalisation des professeurs d'université. Nous constatons également que la CEU a accrédité tous les lieux communs et les attaques véhiculées par les organisations réactionnaires et les employeurs universitaires contre le syndicalisme (corporatisme, soif d'argent et de pouvoir, réduction de la qualité des contenus, abolition du travail au mérite et perte de motivation, atteinte au sens critique et créateur, désintéressement social au profit d'un intérêt strictement individualiste, grève qui porte atteinte à la dignité et à la respectabilité de l'université).

Nous pensons qu'une telle analyse est biaisée et vise avant tout à discréditer les organisations démocratiques que se sont données les universitaires pour défendre leurs intérêts collectifs et forcer la poursuite d'une réforme à peine amorcée pour la démocratisation de l'université; par ailleurs de telles attaques accréditent les positions patronales traditionnelles à l'effet que l'université doit fournir à la société une main-d'oeuvre qualifiée d'une part et produire des résultats scientifiques et techniques qui profitent au capital d'autre part. De tels objectifs ne vont pas sans l'imposition et/ou l'implantation de normes et de contrôles sur les standards de réussite et le financement des programmes.

Or, à force de considérer l'université comme une entreprise de production soumise au système de production capitaliste, les organisations antisyndicales, les employeurs universitaires et bien souvent l'État lui-même confinent les organisations syndicales à la défense d'intérêts strictement économiques et individualistes. Lorsque ces mêmes organisations engagent la lutte sur le terrain de la démocratisation et de l'accessibilité de l'université, elles sont accusées de ne chercher que la cogestion et de réduire les standards de qualité.

Même si nous n'entretenons guère d'illusion sur la suite qui sera donnée à la présente mise au point, nous tenons à rappeler aux ministres chargés du dossier que la CEU a fait preuve de trop de partialité dans son approche du fait syndical pour que nous restions muets. Des précisions s'imposent donc quant à l'analyse qui est faite de la naissance des organisations syndicales des professeurs d'université et des effets réels qui en ont découlé sur la démocratisation de l'université.

Voici la liste des premiers syndicats de professeurs dûment accrédités, ainsi que la date de leur accréditation.

– L'Association des ingénieurs-professeurs de la faculté des sciences appliquées de l'Université de Sherbrooke (AIPSA) le 25 novembre 1970.

– Le Syndicat des professeurs de l'UQAM (SPUQ-CSN) le 25 janvier 1971.

– Le Syndicat des professeurs de l'UQTR (SPUQTR-CSN) le 8 février 1971.

– Le Syndicat des professeurs de l'UQAC (SPUQAC-CEQ), le 26 janvier 1972.

– Le Syndicat des enseignants de l'Université du Québec dans l'Ouest (SEUQO-CEQ) le 29 novembre 1972.

– Le Syndicat des professeurs de l'UQAR (SPUQAR-CEQ) le 9 février 1973.

– Le Syndicat du personnel de l'INRS (SPINRS-CEQ) le 7 mai 1973. Puis suivirent en 1974 et 1975 les professeurs des universités de Sherbrooke, Laval et Montréal.

DES CAUSES RÉELLES...

Les motifs de cette syndicalisation massive se ramènent à six:

1. Se doter d'une structure d'intervention, de participation, de communication, structure qui serait sous l'entier contrôle des membres.

2. S'organiser sur une base permanente pour lutter collectivement pour des objectifs auxquels on adhère.

3. Se prémunir contre des décisions arbitraires provenant de l'employeur.

4. Améliorer collectivement leurs conditions de travail.

5. S'associer aux autres travailleurs dans leur lutte pour un meilleur partage de la richesse collective et des conditions de vie plus humaines et plus justes.

6. S'opposer à l'imposition par l'État de normes et de critères dans l'élaboration des conditions de travail.

Il y a donc passablement de nuances par rapport au seul argument monétaire invoqué par la CEU.

...AUX CONSÉQUENCES RÉELLES

Quant aux conséquences de cette syndicalisation, de notre point de vue elles se situent dans le contexte suivant.

Si l'on dit que le besoin crée l'organe, les syndicats de professeurs, forcés de se battre pour se faire reconnaître et faire reconnaître leur droit à la libre négociation de leurs conditions de travail avec leur employeur véritable, ont acquis particulièrement dans le cas du SPUQ, une tradition de lutte et une capacité de mobilisation importante. Et d'une convention à l'autre, voyant leurs acquis menacés et leurs droits jamais entièrement protégés, ils ont dû cerner et définir chacune des responsabilités et faire en sorte que le droit de la majorité l'emporte sur la volonté de maintenir des privilèges de la partie patronale. Voici à titre d'illustration quelques unes des mesures que ces syndicats ont mises de l'avant depuis quelques années.

1. Intervention collective des professeurs organisée à cette fin, dans la définition et la négociation de leurs conditions de travail.

2. Prise en charge collective des mécanismes de participation et de définition de l'orientation de l'Université.

3. Clarification du rôle des professeurs et de ceux des administrateurs dans la négociation des contrats de travail.

4. Limitation des mécanismes arbitraires et paternalistes d'embauche, de sanction et de congédiement existant traditionnellement dans l'université.

5. Élimination des systèmes de privilèges dans les mécanismes de promotion.

6. Pressions politiques réelles sur l'État afin d'orienter ses politiques dans le sens des intérêts de la collectivité.

7. Implication des professeurs dans la vie et les objectifs de leur centrale syndicale, afin de joindre leurs efforts à ceux de l'ensemble des travailleurs pour l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble des travailleurs et des classes populaires.

Nous sommes bien loin donc des uniques revendications corporatistes, visant simplement à gruger une partie toujours croissante du budget des universités, tel que tente de nous le présenter la CEU.

Conclusion

On doit enfin rappeler que c'est l'État par la voie de ses ministres et les administrateurs universitaires qui ont toujours tenté de cantonner les syndicats dans l'ornière étroite des négociations strictement salariales et de conditions de travail. Si la CEU avait pris plus de temps et d'espace pour faire place à l'étude des contenus des conventions collectives, des revendications syndicales au plan de la qualité de l'enseignement et de la recherche

du service à la collectivité, si elle avait considéré que les mémoires syndicaux déposés devant elle contenaient principalement des recommandations relatives à l'accessibilité à l'université, à son financement plus équitable et à la démocratisation de tout le système, elle n'inviterait peut-être pas dans les mêmes termes les organisations syndicales universitaires à «exercer leur sens critique afin de bien comprendre les difficiles enjeux, autres que strictement individuels des épreuves de force comme les grèves (cc: p. 79)».

Comme organisations syndicales représentant des travailleurs de toutes les catégories y compris des professeurs d'université, nous croyons défendre mieux que les employeurs universitaires ou les corporations d'affaires les intérêts des travailleurs québécois qui forment la majorité de cette société. Ce que nous cherchons par notre action syndicale, c'est à sauvegarder les droits existants bien que déjà fort restreints des classes populaires à une éducation démocratique.

En terminant, nous nous permettrons de souligner notre déception générale face aux travaux et conclusions de la CEU – à l'exception du Comité sur la formation et le perfectionnement des enseignants que nous n'avons pas abordé ici. Ce rapport, ou plutôt ces rapports, laissent de côté des ordres de préoccupations et des éléments d'analyse pourtant fondamentaux. Nous en avons rappelé quelques-uns ci-dessus. Cet exercice n'est pas complet, mais il nous a tout de même suffi à percevoir que ce n'est pas dans le rapport de la CEU que le gouvernement va trouver l'éclairage qu'il convient à réorienter l'enseignement supérieur dans la perspective d'une véritable démocratisation.

Aussi nous semble-t-il d'autant plus important de rappeler notre demande à l'effet que le gouvernement, avant de procéder à certains rapiéçages hâtifs, fasse d'abord connaître sa vision de l'enseignement supérieur dans son ensemble, y incluant les dimensions de la recherche et de l'éducation des adultes. Et que le gouvernement favorise alors un véritable débat démocratique sur l'ensemble de ces enjeux.

Liste des organismes invités à signer ce texte:

- **CEQ, FPU-CEQ, FEC-CEQ**
- **CSN, FNEQ, SPUQ**
- **FAPUQ**
- **FEP – Université de Montréal**
- **Protocole UQAM – CSN – FTQ**
- **SEP – UQAM**
- **ICEA**

Annexe 5

Mise en parallèle des recommandations du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la CEU et des positions de la CEQ (telles qu'adoptées par la CECS, sur avis du CFPTE)

Extraits pertinents au débat sur l'université

CEU	CEQ
1. Orientations philosophiques de la formation et du perfectionnement des enseignants	
1.1 Nous recommandons que le respect du pluralisme des conceptions de l'éducation, des conceptions de l'homme et des conceptions de la société soit reconnu comme condition préalable à tout discours démocratique sur les orientations philosophiques devant présider à la formation et au perfectionnement des enseignants.	La CEQ considère que ce chapitre et l'ensemble des recommandations constituent un apport positif dans l'expression du pluralisme des conceptions de l'éducation, de l'homme et de la société à l'intérieur de chaque université et exprime son accord.
1.2 Nous recommandons que dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants toutes les instances prennent les mesures nécessaires pour que soit assurée dans chaque institution la coexistence d'une pluralité de philosophies, de valeurs et de modèles d'éducation.	
1.3 Nous recommandons que dans les programmes de formation initiale la reconnaissance du pluralisme se traduise dans chaque université par une initiation aux différents modèles d'éducation et par une analyse critique	

des valeurs qu'ils privilégient, des mérites et des limites qui leur sont propres.

1.4 Nous recommandons que toutes les instances impliquées dans le perfectionnement des enseignants assurent l'ouverture la plus large possible aux différents modèles éducatifs dans chaque institution et rendent possible la diversité des cheminements que réclame la variété des acquis, des problèmes et des situations des enseignants en exercice.

2. Formation initiale et perfectionnement dans le contexte de l'éducation permanente

2.1 Nous recommandons que les universités définissent les contenus des programmes de formation initiale des enseignants dans la perspective d'une véritable formation de base.

2.2 Nous recommandons que la formation de base de l'enseignant:

a) favorise un haut niveau de culture en sciences et en arts;

b) assure la maîtrise des matières à enseigner;

c) permette l'acquisition des habiletés spécifiques à l'acte d'enseigner;

d) assure une meilleure articulation entre ses dimensions disciplinaires et didactiques;

e) initie aux caractéristiques socio-économiques du milieu et aux implications pédagogiques qui en découlent;

f) initie à la problématique des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation;

g) privilégie l'analyse, la synthèse et l'évaluation des connaissances;

h) revête un caractère scientifique;

i) intensifie l'articulation de la théorie et de la pratique;

j) accentue son caractère pluridisciplinaire.

2.3 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à toutes les formes de difficultés d'adaptation et d'apprentissage et soient habilités à prévenir, dépister et corriger les difficultés mineures d'apprentissage.

2.4 Nous recommandons que tous les enseignants soient sensibilisés à la composante technologique de la culture contemporaine.

2.5 Nous recommandons que soit favorisé dans toutes

La CEQ est favorable à l'ensemble des recommandations de ce chapitre, à l'exception de la recommandation 2.3 concernant les enfants en difficultés d'adaptation avec laquelle elle est en complet désaccord.

La CEQ réaffirme au ministre ses positions à l'effet que la formation et le perfectionnement des enseignants de l'enseignement professionnel sont de la responsabilité des universités et qu'elle dénonce toute tentative de confier une partie de cette responsabilité aux Cegeps.

les universités l'accès des enseignants du secteur professionnel à des programmes spécifiques de formation initiale.

2.6 Nous recommandons que les universités maintiennent et développent des programmes et des services qui permettent de répondre à des besoins de perfectionnement des enseignants et notamment des besoins

a) de rattrapage personnel et structural,

b) de recyclage rendu nécessaire par la mobilité,

c) d'adaptation à l'évolution des connaissances et à l'évolution des tâches dans l'enseignement.

2.8 Nous recommandons que le système de perfectionnement des enseignants favorise de multiples voies de retour à l'éducation formelle, tout en permettant le développement des activités non formelles de perfectionnement.

3. Les dimensions professionnelles

3.1 Nous recommandons que l'on fasse une distinction nette entre la certification et la diplômation des enseignants.

3.3 Nous recommandons que soit reconnue l'autonomie des universités en matière de programmes et de régimes pédagogiques pour les enseignants futurs et en exercice.

3.5 Nous recommandons que chaque université se dote d'une instance clairement identifiée ayant des pouvoirs décisionnels de coordination de toutes les activités de formation et de perfectionnement des enseignants. Unique dans chaque université, cette instance devra assurer la coordination des services offerts à la totalité réelle de ses clientèles en formation et en perfectionnement et la participation de toutes les instances actuellement concernées.

3.6 Nous recommandons que chaque université révise ses politiques de péréquation interne des ressources et des budgets, afin d'assurer le développement des services reliés à la formation et au perfectionnement des enseignants.

3.7 Nous recommandons que chaque université mette au point un système intégré de formation professionnelle des enseignants assurant une meilleure articulation de la théorie et de la pratique, et qu'elle entreprenne à cette fin des études opérationnelles.

3.8 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation révise ses politiques de financement afin d'augmenter les ressources affectées à la formation pratique des enseignants et notamment à l'organisation de stages de qualité.

La CEQ endosse entièrement l'analyse et la critique que le rapport a faites du système de certification et les recommandations 3.7, 3.8, 3.9 qui en découlent et demande au MEQ de procéder à leur réalisation dans les plus brefs délais. La CEQ considère que l'émission du brevet doit être liée à la diplômation et être octroyée automatiquement à tout étudiant qui a terminé avec succès ses études dans un programme approuvé à cette fin et conséquemment est en désaccord avec la recommandation 3.1 qui n'apporte aucune solution significative aux problèmes relatifs à la certification.

La CEQ est favorable à la recommandation 3.5 relative à l'administration interne de l'université qui propose la création d'une instance unique de coordination avec des pouvoirs décisionnels sur l'ensemble de la formation et du perfectionnement des enseignants. La CEQ considère toutefois que cette instance devrait assumer des responsabilités plus étendues, notamment à l'égard de l'organisation et de l'administration de tous les programmes de formation et de perfectionnement des enseignants, de la recherche qui y est reliée et de la formation pratique. La présence de plein droit des représentants des orga-

3.9 Nous recommandons que les universités, de concert avec le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire, analysent le système actuel de la probation et les modes possibles de son intégration à la formation initiale des enseignants.

3.10 Nous recommandons que les universités mettent au point des programmes de deuxième cycle de type professionnel qui soient pertinents, adaptés et facilement accessibles aux enseignants en exercice.

4. Recherche en éducation

4.1 Nous recommandons que le Québec se dote d'une véritable politique de la recherche en éducation.

4.2 Nous recommandons que cette politique

a) respecte les finalités des diverses instances (universités, milieu scolaire, ministère de l'Éducation);

c) accorde à l'égalisation des chances en éducation le statut de valeur privilégiée;

d) assure le développement équilibré de la recherche fondamentale, de la recherche appliquée et de la recherche-action en éducation;

g) reconnaisse la pluralité des modèles heuristiques de recherche en éducation.

4.3 Nous recommandons que les universités assurent un rôle de leadership dans le développement de la recherche en éducation et qu'elles disposent des moyens nécessaires à cette fin.

4.4 Nous recommandons qu'en formation initiale, les universités prennent les moyens nécessaires pour que les futurs enseignants soient initiés aux concepts, aux méthodes et aux exigences de la recherche en éducation et qu'ils acquièrent des aptitudes nécessaires à l'utilisation des résultats de recherche.

4.5 Nous recommandons que les universités prennent les mesures nécessaires afin que la participation des enseignants à l'une ou l'autre des phases d'une recherche puisse constituer une voie organisée de perfectionnement.

4.6 Nous recommandons que les universités, de concert avec les autres instances, entreprennent des recherches évaluatives systématiques sur les formules en vigueur de perfectionnement des enseignants et sur leur apport à la valeur éducative des écoles.

nismes représentatifs du milieu doit y être assurée.

La CEQ considère que la recommandation 3.6 relative au financement est un voeu pieux et recommande que les sommes versées aux universités pour les étudiants du secteur de la formation et du perfectionnement des enseignants fassent l'objet de subventions isolées non transférables et ce, sans préjudice quant à la satisfaction des besoins des autres secteurs.

La CEQ est d'accord avec la recommandation 3.10 relative à la création de programmes de deuxième cycle de type professionnel.

La CEQ exprime son accord explicite à l'ensemble des recommandations (4.1 à 4.11) sur la recherche et insiste auprès des ministres de l'Éducation et du Développement culturel pour que le gouvernement en fasse une priorité de développement essentielle à l'amélioration de la qualité de l'enseignement public.

5. Relations entre les agents

AU NIVEAU RÉGIONAL

5.1 Nous recommandons que le niveau régional soit le lieu privilégié du développement des relations entre les agents et les instances impliquées dans le système de formation et de perfectionnement des enseignants.

5.2 Nous recommandons que dans leurs relations avec les clientèles de formation et de perfectionnement des enseignants les universités reconnaissent deux formes de démocratie:

a) la démocratie par la base qui renvoie aux individus ou aux usagers de services universitaires,

b) la démocratie par délégation qui renvoie à la représentation des usagers par leurs associations syndicales.

5.3 Nous recommandons que chaque université personnalise le plus possible son régime pédagogique et prenne les mesures favorisant la participation individuelle des apprenants à l'explicitation des objectifs, au déroulement et à l'évaluation des activités de formation et surtout de perfectionnement des enseignants.

5.4 Nous recommandons que chaque université mette en place ou consolide ses modes de consultation régulière auprès des usagers en tant que groupes recevant des services et en particulier auprès des groupes de sa région.

5.5 Nous recommandons que chaque université mette à la disposition des étudiants en formation et surtout en perfectionnement les ressources éducatives et les instruments nécessaires à l'identification de leurs besoins personnels et professionnels de formation et de perfectionnement.

5.6 Nous recommandons que les universités respectent les principes, modalités et articulations du système de perfectionnement crédité des enseignants tels que consignés dans la convention collective en vigueur.

5.7 Nous recommandons que les syndicats d'enseignants et leur centrale, les commissions scolaires et leur fédération reconnaissent la compétence, l'autonomie et la responsabilité première des universités dans la définition de leurs programmes et de leurs régimes pédagogiques destinés aux enseignants futurs ou en exercice.

5.8 Nous recommandons que pour assurer la concertation entre l'université et le milieu scolaire (syndicats d'enseignants et commissions scolaires), on établisse le principe des rencontres sur demande.

5.9 Nous recommandons que par le biais des rencontres

La CEQ exprime son accord sur les recommandations relatives à l'organisation régionale de la formation et du perfectionnement des enseignants (re: 5.1, 5.2, 5.3, 5.5, 5.6, 5.7).

La CEQ considère que les recommandations 5.4, 5.8, 5.9, relatives à la consultation réciproque des intervenants constituent des voeux pieux et sont inopérantes. Les intervenants doivent pouvoir agir et intervenir directement au sein de l'instance universitaire responsable.

sur demande les universités et le milieu scolaire établiront et mettent en place des protocoles opérationnels de travail en commun, en particulier au niveau régional.

AU NIVEAU NATIONAL

5.11 Nous recommandons que le ministère de l'Éducation procède à la coordination interne de ses services, directions et opérations touchant la formation et le perfectionnement des enseignants.

5.13 Nous recommandons que les organismes de coordination de l'enseignement supérieur ajoutent à leurs consultations habituelles auprès des universités, concernant le système de formation et de perfectionnement des enseignants, la formule des rencontres sur demande avec les représentants nationaux des syndicats et des commissions scolaires.

La CEQ est favorable à la recommandation 5.11 relative à l'organisation de la formation et du perfectionnement au plan national. Quant à la recommandation 5.13, la CEQ considère qu'elle n'apporte aucun élément novateur quant à la situation déjà existante.

La CEQ propose, au niveau national, la création par voie législative d'un conseil de la formation et du perfectionnement des enseignants à composition paritaire tripartite, universités, ministère de l'Éducation et syndicats d'enseignants. Cet organisme, possédant des pouvoirs similaires à ceux du Conseil des universités, serait le seul responsable de la formulation des politiques de formation et de perfectionnement universitaires des enseignants, de la détermination des besoins, des orientations, des objectifs et des priorités, de la détermination des critères et de l'approbation des programmes approuvés aux fins de la certification. Cet organisme pourrait procéder à l'élaboration et à l'évaluation des programmes cadres et contrôler les allocations budgétaires. Il assurerait la coordination des universités dans ce domaine et les liens directs avec leurs facultés professionnelles dont il serait l'interlocuteur privilégié. La recherche universitaire reliée à la formation et au perfectionnement des enseignants serait de sa compétence. Ce conseil serait le maître d'oeuvre national de la formation et du perfectionnement des enseignants.

Bibliographie

1967

OCDE, **Politiques de formation et d'utilisation du personnel de haute qualification**, Paris, 412 p.

1969

CEQ, **Mémoire de la CEQ à la Commission d'étude sur les relations entre les universités et les gouvernements**, 2 avril, 33 p., D-115.

1971

DRANCOURT, Michel, «Un bilan de la recherche en France», dans **Problèmes économiques**, 25 février, 11-17.

L'Observateur de l'OCDE, «Raisons, aspects et conséquences de l'expansion de l'enseignement supérieur dans le pays de l'OCDE», **Problèmes économiques**, 11 mars, 22-25.

MORIN, Roland, «Pour une intégration de la recherche dans la politique économique et financière nationale», dans **Problèmes économiques**, 2 décembre, 3-13.

OCDE, **Politiques d'enseignement pour la décennie**, Paris, 1977 p.

1972

AIGRIN, Pierre, «La politique scientifique de la France», dans **Problèmes économiques**, 5 juillet, 9-16.

COLLE, Bruno, «Questions internationales — Analyse critique des politiques d'encouragement à la recherche-développement dans les pays industriels avancés», dans **Problèmes économiques**, 5 juillet, 19-23.

1973

CEQ, **La situation actuelle des professeurs d'université et leur syndicalisation**, avril, D4758.

CEQ, «Les professeurs d'université, du monde ordinaire?», **En bref**, Avril, D4760-1.

1974

BERTON-HOGGE, Roberte, «La rentabilisation de la recherche, statut et activité du chercheur», dans **Problèmes politiques et sociaux**, no 256, 4-24.

1975

DESGAGNÉ, André, MILLER, Roger, **L'université et la syndicalisation de ses professeurs**, Étude spéciale réalisée pour le Conseil des universités, 192 p.

Syndicat des professeurs de l'UQAM, **Syndicalisme et pouvoir à l'université**, 26 novembre, 127 p.

1976

OCDE, **Examens des politiques nationales d'éducation, (Canada)**, Paris, 1976, 286 p.

Revue de presse, tirée du **Devoir** et du **Soleil**, de septembre à novembre 1976, sur la grève du SPUL.

1977

DULUDE, Yves, GLADU, Pierre, ROUTHIER, Robert, LIZÉE, Michel, **La mission «service à la collectivité» de l'université**, 7 avril, 43 p.

FISE, «Charte du personnel de l'enseignement supérieur», dans **Courrier international des enseignants**, 19 p.

PICHETTE, Michel, «L'université, pour qui?», dans l'UQAM, 7 novembre, 3-6.

PICHETTE, Michel, «**L'université, pour qui?**», SEP/UQAM, octobre, 27 p.

Un collectif d'universitaires, **Le syndicalisme universitaire et l'État**, Hurtubise HMH, 205 p.

1978

CEQ, **Pour poursuivre la réflexion sur l'éducation**, juin, 35 p.

CEQ - CSN, **Mémoire conjoint à la Commission d'étude sur les universités**, juin, 48 p., D7410.

CEU, **Document de consultation**, janvier, 80 p.

CPSQ, **Problématique de la politique scientifique**, janvier, 65 p.

DAOUST, Fernand, **L'université au service de la collectivité**, FTQ, 6 mars, 5 p.

DAOUST, Gaétan, AMYOT, Pierre, FORTIN, André, HARVEY, Pierre, **Éducation et travail**, Éditions HMH, 335 p.

FAPUQ - Information, avril, vol. 3, no 2.

FAPUQ, **Mémoire à la Commission d'étude sur les universités**, juin, 66 p.

FEC (CEQ), «OCDE – Nadeau, GTX – Livre blanc», **L'Enjeu**, vol. 7, no 2, novembre, 22 p.

MEQ, DGES, **Les universités au Québec**, juin, 10 p.

PAQUET, Pierre, **Le développement de l'éducation permanente dans les universités du Québec**, juin, FEP, Université de Montréal, 29 p.

PERCHE, Maurice, «Éducation et vie active», dans **L'école et la nation**, no 287, décembre, 36-47.

POULANTZAS, Nicos, **L'État, le pouvoir, le socialisme**, PUF, 300 p.

SPUL, **Le cas des huit**, Éditions SPUL, septembre, 183 p.

TARDIF, Jean-Claude, **La syndicalisation des professeurs d'université**, Automne, Université Laval, 92 p.

TARDIF, Richard, **Politiques de l'état à l'enseignement supérieur au Québec**, Thèse de M.A., mars, 60-81.

– «Les universitaires entendent bien ne pas revenir à l'université de la pénurie», **La Presse**, 21 juin.

– «L'école et la réduction des inégalités», dans **L'école et la nation**, no 287, décembre, 15-19.

1979

ADAM, Georgy, «La démocratisation de l'enseignement supérieur par la politique d'admission», dans **Perspectives**, vol. IX, no 1, 55-59.

AUPELF, **L'éducation permanente à l'université et le défi des années 80: contraintes, innovations et perspectives**, 21 p.

BOURGEAULT, Guy, «L'éducation permanente, l'enseignement et la recherche», Colloque de l'AUPELF, septembre 79, 5 p.

CARRIER, Hervé, «L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université?», dans **Perspectives**, vol. IX, no 1, 95-108.

CEQ, **La CEQ et le Rapport Angers**, 73 p. A7980CG3.

CEQ, **L'enseignement professionnel et la division du travail**, Dossier 2, série Les collèges à l'ancre, D7537-2.

CEQ, **Pour élargir le débat sur la recherche scientifique**, juin, 28 p., D7615.

CEU, **Rapport du Comité de coordination**, 77 p. mai.
Rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Partie 1, 100 p., Partie 2, 137 p., Partie 3, 169 p.
Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, 117 p.
Rapport du Comité sur l'université et la société québécoise, 83 p.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), **Rapport annuel 1978-79**, décembre, 29 p.

Conseil des universités, **Neuvième rapport annuel 1978-79**, 273 p.

Conseil des universités, **Dixième rapport annuel 1978-79**, 355 p.

Conseil des universités, **Commentaires au ministre d'État au développement culturel sur le Livre vert gouvernemental: pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, 12 octobre, 72 p.

CSE, **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, 12 juillet, 48 p.

DUPUIS, Marc, «La recherche scientifique et technique au Japon», dans **Problèmes politiques et sociaux**, No 361, 27 avril, 40 p.

FEP, Université de Montréal, **Mémoire présenté au ministre d'État au développement culturel à propos du Livre vert sur la définition d'une politique québécoise de la recherche scientifique**, Bureau de la recherche, septembre, 8 p.

GELPI, Ettore, **Politiques d'éducation permanente et d'enseignement supérieur: présent et futur**, UNESCO, Paris, 7 p.

GENDRON, Richard, **L'évolution de la division capitaliste du travail et la réforme scolaire des années 60 au Québec**, Thèse de M.A., Université de Montréal, octobre, 135 p.

Gouvernement du Québec, **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, Livre vert, 222 p.

ICEA, «La science au service de qui?», vol. 3, no 5, décembre.

ICEA, **Pour une école publique au service de l'éducation populaire**, juin, 44 p.

JALBERT, Lizette, TARDY, Evelyne, **Pour une politique québécoise de la recherche scientifique**, 18 p.

KUPICIEWICZ, C., «Les réformes scolaires dans les pays industrialisés: tendances et autonomie», dans **Perspectives**, vol. IX, no 1, 22-32.

La Revue canadienne d'enseignement supérieur, vol. IX, nos 1 et 2.

LÉVESQUE, Gaétan, LAROUCHE, René-Serge, **La CEU et la FAPUQ: convergences et divergences d'opinions et de politiques**, août, 79 p.

LIZÉE, Michel, «Ressources universitaires et travailleurs syndiqués: l'expérience d'un programme conjoint université – syndicats», 63-71.

MEQ, Direction générale de l'enseignement supérieur, **Les universités du Québec: effectifs et masses des activités subventionnées**, janvier, 29 p.

MEQ, **Relance à l'université**, 163 p.

MERGLER, Donna et DESNOYERS, Luc, «La recherche scientifique et la lutte pour la santé au travail», Cahier du socialisme, no 3, Printemps, 40-71.

PICHETTE, Michel, **L'université, pour qui?**, Editions Nouvelle optique, 141 P.

ROY, Denis W., **Que fait le syndicalisme à l'université?**, Conférence prononcée à un colloque de la FAPUQ, mars, 17 p.

Science Council of Canada, **University Research in Jeopardy**, The threat of declining enrolment, décembre, 61 p.

SKUP, Daniel, «La recherche scientifique» dans **Le communiste**, vol. 1, nos 3 et 4, juillet-décembre, 51-63.

SNESUP, L'éducation permanente dans l'enseignement supérieur en France.

SNESUP, Mensuel no 115, Nouvelle série, septembre, 40 p.

SPIRE, Armand, «Quelques notes sur Marx et la question des intellectuels», dans **La Nouvelle critique**.

UQAM, **Unité**, Journal étudiant, VI, 2, 12 septembre 1980.

ANEQ, **Le Québec étudiant**, vol. 3, nos 1 à 6, septembre 1979 à avril 80.

ANGERS, Maurice, «Evolution quantitative des prêts-bourses (1967-1978)» dans **Interventions**, La crise, Printemps-été 80, no 5, 35-41.

CEQ, CFPTE, **Prise de position sur le rapport du CFPE de la CEU**, 20 p.

CEQ, **Pour un débat sur l'enseignement collégial**, mai, 103 p. A7980BN558.

CEQ, Recommandations de la Fédération des professeurs d'université au XXVIIe Congrès de la CEQ, 12 mai, 21 p.

CEQ-Communiqué, «Le Livre blanc du Québec sur la recherche scientifique est un pas dans la bonne direction», 26 mai.

Commission d'étude sur la formation professionnelle et socio-culturelle des adultes, «Le mandat», 29 avril, 7 p. A7980BN574.

Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, **Pour la reconnaissance de l'Université Laval**, septembre, 347 p.

COMTOIS, Maurice, «Petite histoire des universités québécoises», dans **Éducation-Québec**, vol. 10, no 7, mai.

Conseil des universités, **L'université québécoise des années 80**, Avis au MEQ sur le rapport de la CEU, 7 mars, 346 p.

Gouvernement du Québec, **Un projet collectif**, Livre blanc, 106 p.

Le SPGUM, vol. 4, avril 80 et 9 juin.

LEVY-GARBOUA, Louis, «La sélection en tant qu'instrument de la régulation institutionnelle de l'enseignement supérieur en France», dans **Problèmes économiques**, 23 mars, 22-30.

OCDE, **L'Observateur de l'OCDE**, no 103, mars, 42 p.

RETUREAU, Daniel, **OCDE: La crise contre l'éducation**.

Revue de presse, tirée du **Devoir** et du **Soleil**, de mars à juin, sur Recherche scientifique et actualités universitaires.

Université du Québec, «Sondage CROP», dans **Réseau**, janvier.

Notes et références

Introduction

1. On consultera aussi le **Mémoire de la CEQ à la Commission Parent** (1964), le **Mémoire à la Commission Laurendeau-Dunton** (1965), le **Manifeste sur la formation des maîtres** (1968), et le chapitre sur l'enseignement supérieur du **Mémoire au gouvernement** (1968).

2. **Pour élargir le débat sur la recherche scientifique**, CEQ, juin 1979, 2, 26 et 28.

3. **L'Enseignement professionnel et la division du travail**, CEQ, février 1979, 20.

4. **Pour un débat sur l'enseignement collégial**, CEQ, Congrès 80.

5. Lettre du Syndicat des professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi, à la CEQ, le 8/1/80.

Chapitre premier

6. Rapport de la Conférence de l'OCDE de 1966, 49-53. Nous soulignons.

7. Rapport de la Conférence de l'OCDE de 1970, 153-166.

8. «Conséquences politiques de l'expansion de l'enseignement supérieur», dans **L'observateur de l'OCDE**, février 1971.

9. C. Kupiciewicz, «Les réformes scolaires dans les pays industrialisés: tendances et autonomies», dans **Perspectives**, IX, 1 (1979).

10. L. Lévy-Garboua, «La sélection en tant qu'instrument de la régulation institutionnelle de l'enseignement supérieur en France», dans **Problèmes économiques**, 23/4/80.

11. G. Adam, «La démocratisation de l'enseignement supérieur par la politique d'admission», dans **Perspectives**, IX, no 1 (1979).

12. G. Berger, «Les conséquences sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur», dans **L'observateur de l'OCDE**, mars 1980, 32-37.

13. M. Perche, «Éducation et vie active», dans **L'École et la Nation**, déc. 1978, 36-47.

14. D. Retureau, secrétaire général de la FISE, «OCDE, la crise contre l'inflation», 1980.

15. On consultera avec intérêt les articles suivants: B. Colle, «Analyse critique des politiques d'encouragement à la recherche-développement dans les pays industriels avancés», **Problèmes économiques**, 5/7/72; P. Aigrin, «La politique scientifique de la France», **ibid.**; M. Drancourt, «Un bilan de la recherche en France», **ibid.**, 25/2/71.

16. R. Morin, «Pour une intégration de la recherche dans la politique économique et financière nationale», dans **Problèmes économiques**, 2/12/71.

17. «La recherche scientifique et technique au Japon», dans **Problèmes politiques et sociaux**, 27/4/79.

18. «La rentabilisation de la recherche», document reflétant le débat dans la presse soviétique sur la réforme du statut et du travail du chercheur», dans **Problèmes économiques et sociaux**, no 256.

19. Bulletin du SNESUP, septembre 1979, 33.

20. Problématique de l'AUPELF: «L'éducation permanente à l'université et le défi des années 80.»

21. **Ibid.**, pp. 12 et 17.

22. Voir «Politiques d'éducation permanente et d'enseignement supérieur: présent et futur», E. Gelpi (1979).

23. H. Carrier, «L'éducation permanente démocratisera-t-elle l'université?», dans **Perspectives**, IX, 1, 1979.

24. Le point de vue du SNESUP sur «l'éducation permanente dans l'enseignement supérieur en France».

25. OCDE, **Examens des politiques nationales d'éducation**, (Canada), 1976, p. 90 et passim. On lira des commentaires portant sur cet examen dans la **Revue canadienne d'enseignement supérieur**, IX, 2, 1979.

26. **Rapport 1978-79**, Conseil des Ministres de l'Éducation (Canada), 10.

27. Vol. IX, no 1, 1979.

28. Rapport publié en décembre 1979, 61 p. Voir surtout les recommandations 10 et 12 traitant des retombées industrielles souhaitables de la recherche universitaire.

29. Rapporté dans **En Lutte**, 21/5/80, p. 12. Les étudiants de l'Université Simon Fraser ont exigé un moratoire sur le développement de ces parcs de recherches jusqu'à ce que le gouvernement ait tenu des audiences publiques sur la question.

30. **L'observateur de l'OCDE**, mars 1980, 20-21.

31. Voir Gilles Provost, **Le Devoir**, 26/3/79.

32. Ainsi que le laisse comprendre Armand Spire dans «Quelques notes sur Karl Marx et la question des intellectuels», **La Nouvelle Critique**.

33. **l'État, le pouvoir, le socialisme**, 62-63.

Deuxième chapitre

34. Pour un panorama des universités québécoises, on lira cet article «Petite histoire des universités québécoises», dans **Éducation-Québec**, mai 1980.

35. Un rapide survol de cette actualité depuis un an nous rappellera

– les nombreux éditoriaux suscités par le rapport de la CEU;

– les multiples textes entourant le projet de retrait de l'UQAM du réseau Université du Québec;

– des débats sur le financement des universités;

– des discussions sur la recherche scientifique;

– des conflits survenus à l'UQAM et à l'Université de Montréal, à propos de congédiements «idéologiques»;

– les conflits étudiants à Laval, l'UQAM et l'Université de Montréal.

36. Déclarations de la FAPUQ, rapportée dans **Le Devoir**, 25/3/80 et article de J.L. Roy, président de la FAPUQ, «Les universités du Québec: l'envers de la médaille», **Le Devoir**, 19 juin 1980.

37. Conseil des Universités, 10e rapport annuel, 1978-79, 16-17. Tout tient évidemment à ce qu'on entend par «contexte nouveau».

38. CEU, **Document de consultation**, janvier 1978, 11-13.

39. **Politiques de l'État à l'enseignement supérieur**, thèse de M.A., Laval, mars 1978 par Richard Tardif, maintenant membre du SEUQO (CEQ).

40. FAPUQ-information, avril 1978. Voir aussi «Les femmes dans l'université» de Marie-Andrée Bertrand, **Le Devoir**, 10 juin 1980, 9.

41. Mémoire de la FAPUQ à la CEU, 2-4.

42. Mémoire conjoint CSN-CEQ à la CEU, juin 1978, 8.

43. **La CEQ et le rapport Angers**, A7980-CG-3.

44. «La démocratisation de l'université», (3/12/79), 21 p. Cette table ronde a regroupé la CSN, la FNEQ, la FAPUQ, l'ICEA, le SPUQ et divers collectifs universitaires travaillant dans le secteur de l'éducation permanente.

On consultera aussi la position de la FAPUQ sur le rapport de la CEU: «Convergences et divergences d'opinions et de politiques» (août 1979), ainsi que la position du SPUQ élaborée en novembre 1979.

45. **Avis au ministre de l'Éducation**, 7/3/80, 346 p.

46. Les auteurs recourent au modèle de Smelser et Almond, qui réfère à la fois au fonctionnalisme et au systémisme. Dans cette approche, il n'y a pas de luttes de pouvoir, mais des conflits, des déséquilibres, des frictions qu'il est du ressort de certaines règles stabilisatrices de corriger.

47. Cette Commission est aussi connue du nom de son président Léon Dion. Le rapport s'intitule: **Pour la renaissance de l'Université Laval**, 347 p.

48. Mémoire de G.J. Beaudoin et al., résumé dans **Le Soleil**, 12/3/80.

49. Claude Tessier, **Le Soleil**, 29/4/80.

50. Entrevue accordée à G. Provost, **Le Devoir**, 31/5/80.

51. Dans ce rapport, le CPSQ propose de spécialiser et sectorialiser la recherche scientifique au Québec.

52. **Pour élargir le débat sur la recherche scientifique**, Mémoire de la CEQ sur le Livre vert, juin 1979, 28 p.

53. Sur le Livre vert concernant la politique de recherche scientifique, on lira avec profit les commentaires suivants: le CSE, **Commentaires du Livre vert** (juillet

1979), 49 p., le CU, **Commentaires** (octobre 1979), 73 p.; FEP, Université de Montréal, **Mémoire** (septembre 1979), 8 p.; D. Skupp, «La recherche scientifique», dans **Le communiste**, (juillet-décembre 1979); D. Mergler et L. Desnoyers, «La recherche scientifique et la lutte pour la santé au travail», dans **Cahiers du socialisme**, no 3.

54. Communiqué du 26/5/80, D7635NC148, et notes de Jean-Claude Tardif.

55. CG-3, p. 29.

56. Rapport déjà cité, 262-264.

57. Rappelons les ouvrages suivants: G. Daoust et P. Bélanger, **L'Université dans une société éducative** (1973), **Rapport** du C.U. de 1974, **Objectifs généraux de l'enseignement supérieur** (CU, 1973).

58. Y. Dulude, P. Gladu, R. Routhier et M. Lizée, **La mission «service à la collectivité» de l'université**, (1977), 43 p.

59. **L'Université, pour qui?** (1979), 16, 136, 137.

60. **L'UQAM**, 6-7 novembre 1977.

61. «Ressources universitaires et travailleurs syndiqués: l'expérience d'un programme conjoint universités-syndicats», M. Lizée.

62. **Pour une école publique au service de la collectivité** (1979), 44 p.

63. Pierre Paquet, **Le développement de l'éducation permanente dans les universités du Québec** (juin 1978), Mémoire à la CEU, 12.

64. **Ibid**, 13.

65. **Ibid**, 5 et 10.

66. Communication au colloque de l'AUPELF, septembre 1979, «Deux modèles institutionnels».

67. Communication au colloque de l'AUPELF, septembre 1979, «L'éducation permanente, l'enseignement et la recherche».

68. **L'éducation récurrente: une stratégie pour une éducation continue**, CERI/OCDE, 1973.

69. G. Daoust et al., **Éducation et travail** (1978), 276-278.

70. Mandat de la CEFA, 3.3.6.

Troisième chapitre

71. Voir le rapport du Comité de Coordination de la CEU.

72. Voir à ce propos le relevé fait par Jean-Claude Tardif, dans: **La syndicalisation des professeurs d'université: approche critique**, Université Laval, 1978, 33-55. Cet ouvrage comporte aussi une imposante bibliographie sur le syndicalisme universitaire.

73. Voir le document de travail du MEQ: **Objectifs généraux de l'enseignement supérieur** (1973).

74. Dans: **Le syndicalisme universitaire et l'État**, (1977), 108. Bourgault rappelle ailleurs que la méthode RCB est la traduction française du PPBS (Planning, Programming, Budgeting System) importé de chez Ford Motors par McNamara et ses conseillers au Département de la défense dans les années 60. Voir **Syndicalisme et pouvoir universitaire** (1975, UQAM), 107-127.

75. C'est la fin de l'université libérale et humaniste, dont rêvent encore certains. Voir Bourgault, **Syndicalisme ...**, 125.

76. J. Claude Tardif, **op. cit.**, 39.

77. **Syndicalisme...**, 79-106.

78. **Les professeurs d'université: du monde ordinaire?**, Yvon Charbonneau, avril 1973, D4760-1.

79. On lira entre autres dans **Le Devoir** les articles de Gérald Leblanc: «Deux conceptions de l'université s'affrontent à Laval» (8 septembre); Dumont, Hamelin et O'Neill: «Laval en grève: de quelle université s'agit-il?» (23 septembre), P. Gaudette (13 octobre), C. Ryan (29 octobre), J.C. Gille (29 octobre) et C. Banteau (2 novembre). Dans Le Soleil, on lira «La grève des professeurs de Laval et ses enjeux», de C. Vaillancourt (13 septembre), Albert Legault (23 septembre), «L'université étranglée», de M. Carel (26 octobre), et surtout «L'université, «service essentiel» du pouvoir», de Yves Gagnon (7 octobre).

80. Voir **Le cas des «huit», un arbitrage historique**, publié par le SPUL, septembre 1978, document qui reproduit toutes les pièces de cette cause.

81. **Le Soleil**, 7 octobre 1976.

82. «Entretien avec François Baby», dans Le SPGUM (avril 1980), 6.

83. Voir l'article de Louis Gill, «Les premières années du SPUQ», dans **Syndicalisme et pouvoir universitaire**, (1975), 18-63.

84. **Idem**, «La Réforme Després», 64-78.

85. «Les enjeux du syndicalisme à l'UQAM», dans **Le syndicalisme universitaire et l'État**, ch. 4.

86. **Idem**, document reproduit en annexe de l'ouvrage précédent.

87. **Idem**, 63-66.

88. **Idem**, «Positions syndicales sur l'enseignement, la recherche et les fonctions de l'université», 75-76.

89. **L'université et la syndicalisation des professeurs**, étude pour le CU (1975), 57, 110, 166. À noter que Desgagnés était l'ex-recteur de l'UQAC.

90. **Ibid**, 181.

91. Le rapport du Comité de coordination de la CEU, 38-39.

92. **Rapport du CEOSU**, livre II, 64-81.

93. **Ibid**, 69 et 83.

94. **Le Rapport Dion**, 111-117 et 292-3.

95. L'avis du CU sur le rapport de la CEU, 185-200.

96. **Le SPGUM**, 9 juin 1980.

97. **Le SPGUM**, avril 1980. Dans **Le Soleil** du 3 mai 1980, on rapporte que le Congrès de la FAPUQ a adopté plusieurs propositions à caractère social, allant dans le sens de positions déjà adoptées par la CEQ.

98. **Ibid**.

99. D.W. Roy, **Que fait le syndicalisme à l'université?**, 9 mars 1979.

100. On lira avec intérêt la Charte du personnel de l'enseignement supérieur adoptée en 1977 par la FISE, comme première étape d'une démarche menant vers l'obtention d'un statut international des personnels de ce niveau.

Chapitre quatrième

101. **Document de consultation de la CEU**, tableaux 30 et 39, et tableau IV du Rapport de la CFPE – CEU, p. 95.

102. On trouvera la liste de ces pièces dans le document A7980-CG-3, p. 49.

103. **Annexe au Mémoire de la CEQ**, lettre du président Gaulin, 27 septembre 1978.

104. On consultera sur cette question le dernier rapport de la CFPTE, tel que soumis au Bureau national et à la CECS en mai 1980. L'essentiel du reste de ce chapitre provient des conclusions de ce comité de la Centrale.